СЕМЬЯ и ШКОЛА.

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ЖУРНАЛЪ

ИЗДАВАЕМЫЙ ПОДЪ РЕДАКЦІЕЮ

Ю.Д. СИМАШКО.

КНИГА II.

РОДИТЕЛЯМЪ и ВОСПИТАТЕЛЯМЪ.

№ 9. НОЯБРЬ 1871 г.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
Печатня В. И. Головина, Владимірская, № 15.
1871.

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ, 14 Декабря 1871 года.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Книга I.

СТРАН.

Чужой хлѣбъ. (Романъ для дѣтей). *А. Анненская.* 1
Жизнь и смерть мудреца. *С. М—ій.* 36
Жадный утенокъ. *(Съ англійскаго).* 58
Дѣтскіе разсказы. *(Съ англійскаго).* 64
Чашка чаю. ***. 88
Корзинщикъ. *Ю. С.* 93

ПРИЛОЖЕНІЯ.

1. Картина къ Жадному Утенку хромолитогр.
2. Таже черная.
3. Три хромолитографіи къ корзинщику.
4. Двѣ папки корзинщика.
5. Двѣ таблицы рисунковъ для вышиванія контуровъ.

Книга II.

Отъ редакціи.
Воспитаніе чувствъ или склонностей. По Брею. 1
О преподаваніи русскаго языка въ подготовительныхъ классахъ нормальныхъ училищъ. *О. Москвитинова.* 18
Программа и методъ преподаванія ариѳметики. *Ф. Чеканскій.* 37
О приготовительномъ курсѣ геометр. въ средн. учебн. заведен.. *З. Вулихъ.* 74
Журналистика. Обозрѣніе педагогическихъ статей въ органахъ нашей прессы за вторую треть года. *Н. П—цъ.* 102
Письмо въ редакцію. *В. Сиповскій.* 141
Протоколы засѣданій С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества (18 сентября и 6 ноября 1871 года). 142
Стенографическій отчетъ засѣданій С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества (засѣданіе 3-го октября). 147

О ПОДПИСКѢ

НА ЖУРНАЛЪ

„СЕМЬЯ и ШКОЛА“.

1872 года.

«Семья и Школа» въ 1872 году будетъ выходить въ томъ же объемѣ, по той же программѣ и съ такими же приложеніями, какъ и въ 1871 году.

Годовое изданіе изъ *двадцати* книгъ въ 10 *нумерахъ* составитъ *четыре* тома: изъ нихъ два тома *Семейнаго чтенія* и два тома *Родителямъ и воспитателямъ*.

Цѣна остается прежняя:

Безъ доставки	8	руб.	
Съ доставкою на домъ въ С.-Петербургѣ	8	„	50 коп.
Съ пересылкою во всѣ города Имперіи	8	„	80 „
Съ пересылкою въ западно-европейскія государства.	12	„	50 „

ПОДПИСКА ПРИНИМАЕТСЯ:

Въ С.-Петербургѣ, въ конторѣ Редакціи журнала **„Семья и Школа“** (Владимірская № 7), въ книжныхъ магазинахъ **Колесова** и **Михина, Я. Исакова, Русской книжной торговли** и у всѣхъ извѣстныхъ книгопродавцевъ.

Въ Москвѣ, въ книжномъ магазинѣ **И. Г. Соловьева** (на Страстномъ бульварѣ д. Алексѣева), и **М. М. Черенина** (на Рождественкѣ д. Торлецкаго).

Для иногородныхъ же подписка принимается исключительно въ Редакціи „Семья и Школа“ въ С.-Петербургѣ.

Для удобства подписчикамъ допускается подписка: **Иногородным**ъ на полугодія, по 5 книгъ въ каждое — цѣна за каждое полугодіе съ пересылкою **5** руб.; **Городскимъ** подписчикамъ взносъ денегъ по частямъ (въ Редакціи или въ книжномъ магазинѣ **Колесова и Михина**): при полученіи 1-го нумера и билета вносится *два* рубля, затѣмъ при полученіи каждаго послѣдующаго нумера по *одному* рублю, а послѣдній, 10-й нумеръ, будетъ выдаваться безплатно, при возвратѣ подписнаго билета. Безъ билетовъ №№ не будутъ выдаваемы.

1-й Нумеръ на 1872 годъ, выйдетъ 23-го декабря 1871 года.

Редакторъ-издатель **Юл. Симашко.**

С.-Петербургъ. Владимірская № 7.

ОТЪ РЕДАКЦІИ.

Нѣкоторые изъ Гг. подписчиковъ, при высылкѣ подписныхъ денегъ за „Семью и Школу“ на 1872 годъ, въ слѣдствіе недоразумѣнія, высылаютъ по 12 руб., поэтому Редакція считаетъ обязанностію объявить, что *подписная цѣна* на годовое изданіе *остается прежняя* т. е. 8 руб. 80 коп. съ доставкою во всѣ города Имперіи; увеличена же цѣна только *для отдѣльной продажи за истекающій 1871 годъ*, тѣмъ, кто не подписывался на годовое изданіе, ранѣе выхода X-го, послѣдняго нумера. Лица же подписывающіяся на 1871 и 1872 года вмѣстѣ благоволятъ высылать по 8 руб. 80 коп. за годъ, то-есть, *семьнадцать рублей шестьдесятъ копѣекъ за два года.*

ВОСПИТАНІЕ ЧУВСТВЪ ИЛИ СКЛОННОСТЕЙ.

По Брею.

Значеніе воспитанія опредѣлено очень правильно: развитіе и усовершенствованіе нашихъ способностей. Но безъ систематическаго знанія человѣческихъ способностей, воспитаніе въ этомъ смыслѣ очевидно невозможно; наступило время, когда оно должно быть внесено въ область философіи какъ наука. Понятія общія, неопредѣленныя не могутъ болѣе быть терпимы и мы должны умѣть высказаться съ точностію: что мы желаемъ сдѣлать при воспитаніи? Чего хотѣли бы достигнуть и чего не хотимъ вовсе допустить? затѣмъ такія чувства или умственныя способности кажутся намъ слабыми у отдѣльнаго индивидума и требуютъ развитія, а такія, напротивъ, развиты очень сильно и требуютъ задержки? и наконецъ: какія чувства желали бы мы видѣть преобладающими въ характерѣ? Знанія же, которыми мы должны были бы руководиться въ этихъ частностяхъ, еще очень неопредѣленны и неудовлетворительны въ настоящее время; они больше основаны на обычаяхъ, на преданіи и на толкахъ старухъ, нежели на основаніи научномъ.

Цѣль настоящаго ряда статей состоитъ въ томъ, чтобы дать болѣе систематическое направленіе нашимъ стремленіямъ въ этой области, и мы должны просить только снисхожденія за ту сухую номенклетуру, которая является у насъ какъ попытка къ классификаціи.

Нельзя поставить окончательно опредѣленныхъ правилъ относительно обращенія съ дѣтьми, потому что разныя дѣти требуютъ совершенно различнаго веденія, согласно съ ихъ различными на-

клонностями; одно только правило можно неизмѣнно приложить всюду: *мы должны быть сами таковы, какими желали бы сдѣлать дѣтей нашихъ*. Всѣ другія правила, безъ этого, будутъ, сравнительно,—безполезны. Умъ дѣтей питается и образуется той умственной атмосферой, которая ихъ окружаетъ; если мы сами эгоистичны, то и они дѣлаются такими; если наше нравственное и религіозное чувство имѣетъ только значеніе уваженія къ общему мнѣнію, то мы не можемъ ожидать, чтобы подъ нашимъ руководствомъ развилось чувство болѣе высокое, чѣмъ желаніе общаго одобренія.

Намъ легче и возможнѣй обмануть самихъ себя въ знаніи нашего собственнаго сердца, нежели обмануть дѣтей, которыя, своимъ свѣтлымъ и наблюдательнымъ взглядомъ, рано выучиваются отличать истину отъ притворства. Вслѣдъ за тѣмъ, какъ намъ поручены дѣти,—для насъ самихъ начинается родъ втораго воспитанія: все что мы говоримъ, дѣлаемъ, и даже чувствуемъ,—все служитъ предметомъ для подражанія; мы видимъ свое отраженіе въ другихъ, и пораженные точностію этого снимка, нерѣдко впервые задаемъ себѣ вопросъ: что мы за люди и каковы бы мы должны быть? Во время нашего собственнаго ранняго существованія, въ дѣтствѣ, при нашихъ незрѣлыхъ силахъ, намъ невозможно было размышлять о сущности различныхъ чувствъ, тогда нами управлявшихъ; но теперь, когда мы должны руководить другими, мы сознаемъ, что правильный анализъ сердца становится необходимъ. Цѣль настоящихъ статей не столько прямая помощь воспитанію дѣтей, сколько помощь этому второму воспитанію насъ самихъ, помощь самопознанію и саморазвитію, и еслибъ это не было слишкомъ смѣло, мы могли бы сказать, что имѣемъ цѣлію составить новую систему нравственнаго воспитанія, основаннаго на анализѣ должнаго употребленія, или злоупотребленія каждой способности и направленія ея къ прямой и законной дѣятельности. Если бы мы захотѣли опредѣлить цѣль, для которой мы созданы, мы должны были бы изучить тѣ способности, которыми мы одарены и употреблять каждую способность въ томъ направленіи, къ которому, судя по качеству ея, она очевидно назначалась. Мы намѣрены соединить то, что одинъ писатель, докторъ Уивель, называетъ нравственнымъ чувствомъ относительнымъ и безотносительнымъ, т. е. непосредственное чувство и основанное на полезности, (утилитарности); соединены они у насъ потому, что они неспособны дѣйствовать одно безъ другаго. Такъ мы находимъ въ природѣ нѣкоторое первоначальное побужденіе, которое заставляетъ насъ желать быть добрыми къ другимъ, уважать и почитать все великое и доброе и поступать во всѣхъ случаяхъ справедливо, не думая о по-

слѣдствіяхъ, не заботясь о томъ, что это можетъ стоить страданій и потерь. Но побужденія эти, хотя сильно обозначенныя, ни какимъ образомъ не указываютъ намъ: въ чемъ заключается все доброе и великое, или справедливое. Сами по себѣ чувства эти только слѣпыя побужденія, одинако способныя направиться ложно или правильно, требующія слѣдовательно управленія разума.

Разумъ требуетъ правилъ для управленія такими чувствами, а всѣ системы и система доктора Уивеля, въ концѣ концевъ направлены къ утилитарности или къ великому принципу счастія, для отыскиванія этихъ правилъ разуму. Почти безполезно было бы желаніе поступать справедливо, если бы мы незнали: что такое справедливость; и также мало пользы въ знаніи: что такое справедливость безъ желанія поступать справедливо. Бокль въ своемъ замѣчательномъ сочиненіи объ исторіи цивилизаціи, очевидно, смѣшиваетъ *пониманіе* справедливаго съ *желаніемъ* поступать справедливо,—т. е.: нравственный *принципъ* съ нравственнымъ *чувствомъ;* и потому, что понятіе о справедливомъ, мало претерпѣло измѣненій за послѣднія 3000 лѣтъ, онъ отрицаетъ вліяніе „нравственнаго чувства“ на прогрессъ цивилизаціи. Онъ говоритъ: “что касается нашей нравственности, то нѣтъ ни одного принципа извѣстнаго нынѣ наиболѣе образованнымъ Европейцамъ, который не былъ уже извѣстенъ и древнимъ“. Это совершенно вѣрно; но истинный прогрессъ въ цивилизаціи не обозначается только прогрессомъ въ удобствахъ, или усовершенствованіемъ внѣшней обстановки, и измѣряется не однимъ только *знаніемъ* нравственныхъ принциповъ,—но и возрастающимъ *расположеніемъ дѣйствовать* согласно съ принципами.

Бокль говоритъ: нельзя предполагать, что ребенокъ, рожденный въ цивилизованной странѣ, бываетъ совершеннѣе ребенка, рожденнаго между дикими людьми; и разница, которая окажется въ послѣдствіи въ дѣйствіяхъ того и другаго ребенка, происходитъ, сколько намъ извѣстно, единственно подъ вліяніемъ внѣшнихъ обстоятельствъ, подъ которыми должно разумѣть: окружающія его понятія, знаніе и общество,—однимъ словомъ, всю умственную атмосферу, въ которой растутъ оба ребенка“. Все это уже противорѣчитъ фактамъ; источникъ этой ошибки, какъ и большей части ошибокъ Бокля въ его положеніяхъ, заключается въ томъ, что онъ не придаетъ надлежащей важности факту сліянія ума съ цѣлымъ организмомъ и повидимому ему неизвѣстно положеніе, совершенно доказанное: что сила ума, проявляющаяся какъ въ чувствѣ, такъ и въ мышленіи, совершенно пропорціональна объему матеріальнаго органа съ которымъ она связана; слѣдовательно, если самые органы умственныхъ силъ малы объемомъ,—

то слабо и нравственное чувство; и проявленіе ума будетъ пропорціонально слабо въ той-же мѣрѣ, каковы бы ни были вліянія внѣшнихъ обстоятельствъ, или умственная атмосфера, въ которой выращивается ребенокъ.

Бокль допускаетъ однако возможность, что при содѣйствіи нѣкоторыхъ физическихъ вліяній, до селѣ неизвѣстныхъ, оказывается: „что способности мозга, взятыя среднимъ числомъ, постепенно возрастаютъ, какъ мы увидимъ, если будемъ дѣлать опыты въ продолженіи долгаго времени; и слѣдовательно разумъ, дѣйствующій чрезъ посредство мозга, уже независимо отъ воспитанія, возрастаетъ въ способности мышленія и въ силѣ своихъ воззрѣній". Далѣе Бокль говоритъ: „Таково однако еще наше незнаніе физическихъ законовъ, и настолько темно еще для насъ все, что касается обстоятельствъ, при которыхъ производится наслѣдственная передача характера, темперамента и другихъ личныхъ особенностей,—что и самый упомянутый нами прогрессъ мы должны считать сомнительнымъ пунктомъ". Но мы думаемъ, что если бы Бокль обратилъ болѣе вниманія на открытія еще Галля и Шпурцгейма, онъ нашелъ бы, что для нихъ не было уже такъ темно, какъ ему казалось, все что относится къ наслѣдственнымъ способностямъ и наклонностямъ. Въ этомъ отношеніи, мы можемъ руководиться правиломъ: что упражненіе увеличиваетъ умственную силу, увеличивая вмѣстѣ съ тѣмъ объемъ матеріальныхъ органовъ ума; этотъ увеличенный объемъ, какъ и увеличенная способность,—передаются наслѣдственно, и не „въ продолженіи долгаго періода времени", но отъ поколѣнія къ поколѣнію; и движеніе впередъ цивилизаціи удобнѣй и вѣрнѣй измѣрять этой возрастающею силой ума, нежели „удобствами и окружающими умъ обстоятельствами".

ГЛАВА I.

Умственная организація.

Воспитаніе чувствъ или образованіе склонностей есть та часть воспитанія, которая до нашего времени была,—сравнительно,—почти оставлена безъ вниманія; не потому, чтобы не признавали важности ея значенія, но по общему недостатку опредѣленнаго значенія всего, что относится къ чувствамъ и нравственнымъ пружинамъ, управляющимъ нашими поступками; вотъ что непозволяло систематично слѣдить за этой стороной воспитанія.

Предметомъ этой отрасли воспитанія должна служить обработка, посредствомъ упражненія, тѣхъ чувствъ, которыя заставляютъ насъ *желать* поступать такъ, какъ мы *должны* поступать. Одно только знаніе нашихъ обязанностей, безъ расположенія выполнять ихъ не послужитъ ни къ чему, или будетъ весьма малымъ шагомъ впередъ; и между тѣмъ систематично веденное воспитаніе останавливалось именно передъ этимъ пунктомъ—оно не давало добрыхъ навыковъ.

Пища необходима для поддержанія тѣла; но это вопросъ еще достаточно ли было бы одного убѣжденія въ этомъ для того, чтобы заставить насъ принимать пищу, если бы природа не дала намъ сильнаго стремленія къ пищѣ, когда она становится нужна организму нашему. Но потребности нашей нравственной натуры не такъ принудительны и законы управляющіе ими не такъ понятны для насъ. Достовѣрно извѣстно однако, что хотя относительно нравственности, относительно нашихъ обязанностей къ ближнему, нѣтъ въ организмѣ прямыхъ показаній, какъ мы должны поступать, но въ каждомъ изъ насъ существуютъ такія чувства, такой смыслъ и склонности, которые заставляютъ насъ желать дѣйствовать сообразно законамъ нравственности. Разница заключается въ томъ только, что всѣ животные инстинкты уже вполнѣ развиты въ насъ, въ самомъ началѣ жизни, тогда какъ первыя стремленія нашей высшей натуры могутъ остаться въ насъ неразвитыми, если не постараются развить ихъ, ухаживая за ними.

Мы увидимъ далѣе, что обработка чувствъ или нравственное воспитаніе, укорененіе навыковъ также относится къ нашему счастію, какъ соблюденіе законовъ, служащихъ для сохраненія въ порядкѣ нашего физическаго организма, относится къ здоровью.

Для вѣрнаго же управленія нашими чувствами надо столько же знать свойства этихъ чувствъ и каковы эти свойства, какъ нужно знать отправленіе различныхъ органовъ тѣла; и также важно умѣть обращаться съ каждой умственной способностію отдѣльно взятою, какъ и умѣть различать сердце отъ легкихъ, а легкія отъ печени. Дѣло въ томъ, чтобы не приложить своихъ лѣкарствъ къ одному органу въ томъ случаѣ, когда болѣзнь таится въ совершенно другихъ органахъ. Конечно дѣло психологіи уяснить намъ въ чемъ заключаются отправленія ума, розыскать, какъ происходитъ вліяніе этихъ отправленій, и каково ихъ отношеніе и приложеніе къ внѣшнимъ предметамъ. Но до сихъ поръ мы еще не имѣемъ такого анализа и большею частію не понимаютъ еще необходимости его для воспитанія. Но если воспитаніе заключается въ систематичной обработкѣ умственныхъ способностей, то какъ можемъ мы приложить

ее къ дѣлу, не зная свойствъ и сущности этихъ способностей и способа ихъ дѣйствій. Опытъ показалъ намъ отчасти, какъ обрабатываются нѣкоторые изъ нихъ; но характеръ этого знанія напоминаетъ доктора шарлатана, который знаетъ лѣкарство отъ одной болѣзни, но невѣжественно, непонимая ни свойства своего лѣкарства, ни свойства болѣзни, лѣчитъ однимъ и тѣмъ же средствомъ отъ всѣхъ болѣзней вообще.

Нѣсколько свѣтлыхъ истинъ, добытыхъ нами опытомъ, нельзя еще привести въ систему и приложить къ воспитанію, пока мы не изучили сущности нашей умственной организаціи.

Родители думаютъ, что знанія собственнаго ихъ сердца достаточно для того, чтобы управлять чувствами дѣтей; но способности бываютъ слишкомъ различны и большею частію мы не могли бы выбрать правила болѣе ложнаго, какъ правило: судить о другихъ по себѣ; даже правилу: „познай самаго себя“ слѣдуютъ еще далеко не вполнѣ, и потому наше знаніе самихъ себя слишкомъ несовершенно и неопредѣленно для того, чтобы его можно было приложить къ систематическому воспитанію чувствъ.

Въ послѣднее время естественныя науки сдѣлали быстрый шагъ впередъ, и далеко разширили власть человѣка надъ физическимъ міромъ; но какъ человѣчество незнаетъ еще какое отношеніе можетъ имѣть успѣхъ этотъ къ сущности ума,—то и воспитаніе остается въ томъ же видѣ, въ какомъ оно было до того времени, при меньшемъ знаній физическаго міра. Вслѣдствіе этого и счастье человѣчества не возрасло въ той степени въ какой увеличивались наши удобства и улучшилась вся обстановка.

До сихъ поръ, самый реальный и самый ясный анализъ умственной организаціи представляетъ намъ френологія; съ этимъ соглашаются даже тѣ ученые, которые недопускаютъ, чтобы каждая отдѣльная способность ума соединялась съ отдѣльными частями, или органами мозга и зависѣла бы отъ нихъ.

Френологія же утверждаетъ, во первыхъ: что мозгъ есть органъ ума; во вторыхъ, что мозгъ не есть простой органъ, но составляетъ сложное собраніе органовъ, указывающее на многоразличіе способностей, и въ третьихъ, что сила отправленія органа зависитъ отъ степени его величины и развитія.

Изъ этихъ положеній само собою слѣдуетъ: что умъ и тѣло тѣсно связаны, и совершенно невозможно отдѣлять нравственное воспитаніе отъ физическаго.

Читатели увидятъ однако, что большая часть нашихъ замѣчаній совершенно независимы отъ положеній, принятыхъ въ френологіи, и

если мы приводимъ здѣсь френологію, то только потому, что она наиболѣе старалась привести въ систему внутреннія чувства.

Умственную организацію можно подраздѣлить слѣдующимъ образомъ, раздѣливъ чувства наши на отдѣлы:

1) Чувства самосохраненія.
Влеченіе къ пищи, аппетитъ.
Склонность къ сопротивленію,—Самостоятельность и Упрямство.
Страсть къ разрушенію.
Скрытность.
Склонность къ пріобрѣтенію,—Любостяжаніе.
Склонность производить, устраивать—Скопидомство.
Робость.
Привязанность къ жизни.

2) Чувства къ самому себѣ относящіеся.
Самоуваженіе,—Самообожаніе.
Исканіе одобреній,— Славолюбіе, Тщеславіе.

3) Чувства къ обществу относящіеся.
Влюбчивость.
Любовь къ дѣтямъ и къ потомству.
Влеченье къ людямъ,—Общительность.

4) Нравственныя чувства..
Добросовѣстность.
Дружелюбіе.

5) Чувство эстетическое.
Стремленье къ идеалу,—Идеализмъ.

6) Чувства религіозныя.
Благоговѣніе.
Надежда.

7) Чувства вспомогательныя.
Сосредоточенность.
Твердость.
Подражательность,—Переимчивость.

8) Влеченье къ роскоши.

Мы не имѣемъ намѣренія утверждать, что каждое изъ этихъ чувствъ или способностей, или каждый отдѣлъ ихъ дѣйствуетъ отдѣльно, составляя разныя области ума; но мы хотимъ сказать, что онѣ составляютъ главную основу многихъ другихъ способностей, необходимо къ нимъ присоединяясь. Сюда же слѣдуетъ причислить, какъ

9) Способности умственныя:
Чувства внѣшнія.
Способность созерцанія, и
Способность мышленія.

Весьма сожалѣемъ, что должны были прибѣгнуть къ техническимъ выраженіямъ, которыя могутъ непонравиться многимъ изъ нашихъ читателей, но просимъ принять эти выраженія за простые знаки, съ которыми будемъ постоянно связывать отдѣльныя понятія.

Способности эти есть у каждаго, онѣ развиты болѣе или менѣе, и ихъ различныя сочетанія у разныхъ личностей составляютъ различіе индивидуальнаго характера.

Разсмотримъ каждое чувство отдѣльно, показывая его употребленіе и злоупотребленіе, для того чтобы мы знали чего желать, и чего стараться избѣгнуть при воспитаніи нравственномъ.

Способности будутъ разсматриваться въ группахъ, для того чтобы рѣшить ту степень силы, до которой желательно было бы развить каждую изъ нихъ.

ГЛАВА II.

Воспитаніе каждаго чувства взятаго отдѣльно.

Влеченіе къ пищѣ—**аппетитъ.**

Повидимому воспитаніе аппетита относится болѣе къ физическому, нежели къ нравственному воспитанію, но онъ такъ тѣсно касается послѣдняго равно при правильномъ употребленіи, какъ и при злоупотребленіи его, что не упомянуть о немъ здѣсь было бы невозможно.

Услажденіе вкуса есть одно изъ первыхъ ощущеній, узнаваемыхъ ребенкомъ. Вкусъ составляетъ ту матеріальную связь, которая соединяетъ ребенка съ его естественнымъ охранителемъ и воспитателемъ, и съ дѣтства до зрѣлаго возраста, своимъ прямымъ или отраженнымъ вліяніемъ, онъ составляетъ богатую прибавку къ цѣлому вкладу человѣческихъ наслажденій, а потому нельзя же ожидать, чтобы дѣтей можно было заставить пренебрегать такими наслажденіями, онѣ не могутъ и не захотятъ этого; постараемся же лучше дать имъ здравое направленіе.

Тѣло требуетъ пищи и потеря силъ должна замѣщаться и вознаграждаться, иначе умъ не можетъ сохранять своей ясности и крѣпости. Мы видимъ въ этомъ несомнѣнное показаніе, что у человѣка низшія способности поставлены на служеніе высшимъ, въ видѣ

побужденія и силы; но тамъ, гдѣ потворство къ низшимъ силамъ переходитъ за опредѣленную черту, назначенную организмомъ, тамъ слѣдуетъ наказаніе самою природою. Примите за общую обязанность въ воспитаніи:—быть внимательными, относительно дѣтей, къ этому закону. Питаніе есть дѣло первой важности, и точно также важно вниманіе къ нему и направленіе аппетита, относительно качества и количества пищи. Что касается количества, то дѣти должны быть рано пріучены понимать его сами. Научите ихъ отличать свои ощущенія послѣ здороваго, умѣреннаго и достаточнаго обѣда, отъ ощущеній, которыя слѣдуютъ за излишкомъ въ количествѣ или за особенностями въ качествѣ обѣда. Постарайтесь чтобы чувство стыда и упрека себѣ присоединялось къ страданью, которое слѣдуетъ за объяденіемъ или лакомствомъ. Покажите имъ состраданіе къ дурному поступку болѣе чѣмъ къ его послѣдствіямъ, и покажите имъ, какія лишенія слѣдуютъ въ будущемъ за излишество въ настоящемъ. Гораздо лучше будетъ если онѣ привыкнутъ сами обсуживать это, нежели пріучить ихъ къ уступкамъ, которыя даже самый заботливый родитель не всегда можетъ согласить съ ихъ требованіемъ въ извѣстное время. Сама природа можетъ научить ихъ, если онѣ будутъ внимательны къ ея указаніямъ, а мы должны пріучить дѣтей понимать эти указанія и повиноваться имъ. Незабывайте что тутъ, какъ и въ другихъ случаяхъ, воспитаніе должно научить ребенка разумно рѣшать за самаго себя, не только когда онъ находится подъ надзоромъ, но при всѣхъ другихъ обстоятельствахъ, и всюду. Кто не удивлялся, когда хорошо воспитанный ребенокъ терпѣливо ждетъ своей очереди, при раздачѣ блюда, какъ бы онъ ни былъ голоденъ, и принимается спокойно за то, что ему дали, или, когда безъ всякаго дѣтскаго ментора подъ рукою, онъ съ твердостію сопротивляется искушенію къ жадности и неразумному предложенію такого рода: „вы должны скушать еще кусочекъ! маленькій кусочекъ, вотъ этотъ, мой милый!“ И отвѣтъ: „нѣтъ, мнѣ нельзя“ поражалъ васъ, я увѣренъ.

Чтобы возбудить здоровый апетитъ въ дѣтяхъ, надо чтобы онѣ пользовались свѣжимъ воздухомъ и достаточными упражненіями тѣлесными, не только ежедневно на прогулкахъ внѣ дома, но и внутри его, въ подвижныхъ занимательныхъ играхъ Они должны пользоваться назначеннымъ для нихъ мѣстомъ, гдѣ бы они могли скакать, прыгать и проявлять наружу весь избытокъ своей живости, не наскучая другимъ, болѣе степеннымъ членамъ своего семейства.

Время для ѣды дѣтей должно быть правильно распредѣлено. Пища должна быть питательна, но не однообразна. Постоянное однообразіе пищи производитъ отвращеніе и возбуждаетъ стремленіе къ запре-

щенному, потому что сама натура требуетъ разнообразія. Дѣтямъ не нужно веществъ возбудительныхъ, которыя полезны взрослымъ, но вредны для дѣтей (пряности, горчица;) и для угожденія ихъ вкусамъ надо выбирать все полезное и здоровое. Не надо баловливо раздражать вкуса ихъ излишнимъ лакомствомъ. Слѣдовало бы позволять дѣтямъ ѣсть только во время обѣда, завтрака, ужина, въ часы уже назначенные, съ весьма рѣдкими исключеніями, которыя съ умѣетъ сдѣлать любящая мать, какъ напримѣръ: дать иногда ломтикъ хлѣба или сухарикъ въ длинный промежутокъ между завтракомъ и обѣдомъ. Но какъ часто нарушается это простое правило, сохраняющее здоровье, и постоянно мѣшаютъ пищеваренію добавкомъ все новой и новой пищи! Стоитъ только заплакать ребенку, тотчасъ его успокоиваютъ чѣмъ нибудь съѣстнымъ. Иногда дитя, болѣе чуткое, нежели его нянюшка, отвертываетъ въ сторону головку и сопротивляется неразумнымъ предложеніямъ; тогда начинаютъ прельщать его и, чтобъ преодолѣть его отвращеніе, говорятъ ему: „посмотри, какъ хорошо, показывая видъ“, что сами ѣдятъ.

Общій обычай сдѣлалъ, кажется, наслажденіе ѣдою—необходимымъ условіемъ. Ѣда считается самымъ вліятельнымъ средствомъ для того чтобы быть здоровымъ; она становится обѣщанной наградой за послушаніе; это самое удобное средство для нянюшки: „чтобъ успокоить дитя!“ Ѣда служитъ подкупомъ благосклонному гостю, когда онъ желаетъ привлечь вниманіе ребенка; ее же даютъ ребенку въ развлеченье,—когда его безпрерывное желаніе все разсматривать, чтобъ ознакомиться и пріобрѣсти понятіе объ окружающихъ его предметахъ начинаетъ надоѣдать всѣмъ. Дѣтскія слезы осушаются напоминаніемъ о вкусномъ пирожномъ, которое подадутъ за столъ, и нетерпѣливое ожиданіе усиливается притворнымъ нетерпѣніемъ няни, которая возбуждаетъ расположеніе ребенка къ эгоистическому самоугожденію, вмѣсто того чтобы постараться умѣрить эту склонность. Въ добавокъ ко всему этому видятъ постоянную заботу родителей о томъ, что имъ дадутъ ѣсть и пить; неудивительно если они преувеличатъ наконецъ важность наслажденія пищей, и что такіе уроки рѣдко забываются въ послѣдующей жизни.

Въ самомъ дѣлѣ, сласти и тому подобныя блюда считаются наградой за добрыя дѣла, а лишеніе ихъ обыкновеннымъ наказаніемъ за грѣхи дѣтства. Изъ этого возникаетъ вредъ, во первыхъ въ томъ, что дѣти воспитаются жадными и съ изнѣженными вкусами, что непремѣнно должно образоваться—если придаютъ такое значеніе услажденію вкуса. Еще большее зло выйдетъ изъ того, что мы ослабляемъ нравственное чувство, подставляя недостойную причину къ послуша-

нію—причину минутную,—тогда какъ всегда должна быть причина разумная, всегда одна и та же. Можно показать это на живомъ примѣрѣ. Такъ, напримѣръ, поступала одна дама, заботившаяся сильно, какъ и каждая умная мать, о религіозномъ чувствѣ въ своемъ ребенкѣ, и не жалѣвшая для этого никакихъ трудовъ: представьте себѣ здороваго мальчака, лѣтъ трехъ; въ обычный часъ, няня приходитъ взять и уложить его спать, и начинается слѣдующій разговоръ: „Прочти свою молитву," говоритъ мать. —„ Не хочу", отвѣчаетъ мальчикъ. — „Прочти, *будь умникъ*! покажи вотъ этимъ дамамъ, какъ ты хорошо читаешь молитвы." За тѣмъ слѣдуетъ молчаніе; мальчикъ не открываетъ рта.—„Начни-же, ты не знаешь, что бабушка тебѣ приготовила!" — „А что?" — „Апельсинъ". — „Да, милый, говори-же, вѣдь вотъ апельсинъ, ты видишь!„ — Вы угадываете конечно, что такое подстреканіе успѣшно дѣйствуетъ на мальчика. Подъ вліяніемъ жадности и суетности онъ лепечетъ „отче нашъ," сердито бормоча молитву почти про себя; онъ получаетъ названіе умнаго мальчика и отсылается спать, не получивъ апельсина. Когда онъ спрашиваетъ про апельсинъ, ему отвѣчаютъ: „апельсинъ завтра." Тутъ былъ совершенно полный урокъ; здѣсь въ пять минутъ ему внушили жадность, безсмысленную уступчивость, суетность, ложь и лицемѣріе. Уроки совершенно лишніе, гдѣ уже отъ рожденія, или вслѣдствіе ранняго ошибочнаго обращенія, сильно развиты эгоистическія чувства; они и безъ того принесутъ обильные плоды, если имъ не станутъ противудѣйствовать заботливымъ нравственнымъ развитіемъ. Трудно справиться съ дѣтьми, которыхъ часто искушали къ злоупотребленію апетита; межъ тѣмъ, какъ хорошо воспитанныя дѣти умѣютъ сдерживать свой апетитъ, что мы видимъ ежедневно. Докторъ Джонсонъ говоритъ, что вѣжливость состоитъ въ томъ, чтобы не отдавать себѣ предпочтенія передъ другими, и я видѣлъ ребенка, который выбиралъ для себя самый маленькій апельсинъ, наименѣе красное яблоко и самый неприглядный кусокъ пирога, оставляя своимъ товарищамъ лучшіе куски, лучшіе фрукты, нисколько не разсчитывая, что кто нибудь это замѣтитъ.

Сомнѣваюсь, чтобъ нужно было принуждать маленькихъ дѣтей 5-ти и 6-ти лѣтъ, сидѣть за столомъ молча, и не просить того, что онѣ желали бы получить. „Сидите смирно; ничего не просите; вы получите все, что вамъ можно кушать," говорятъ имъ. Все это хорошо для старшаго возраста, когда дѣти способны обсудить и оцѣнить справедливость такихъ ограниченій, прилагаемыхъ только къ нимъ и ни къ кому изъ взрослыхъ окружающихъ ихъ. Но маленькія дѣти должны

все высказывать, онѣ должны быть нескрытны, ясны какъ кристалъ. Дѣти конечно чрезвычайно интересуются вопросомъ, что онѣ будутъ кушать, и не надо заставлять ихъ смотрѣть съ жадностію и тоскливымъ ожиданьемъ и любопытствомъ на блюда, поставленныя предъ ними. Позвольте ребенку открыто высказывать свои желанія и немедленнымъ отказомъ или позволеніемъ избавьте его отъ всякаго ожиданія. Гораздо лучше сразу отказать ребенку въ томъ, что ему негодится, чѣмъ позднѣе, когда вы знаете, что ребенокъ уже нѣсколько минутъ смотрѣлъ на блюдо и ждалъ его; такой поздній отказъ часто возбуждаетъ негодованіе и жалобу на несправедливость, которыхъ не было бы, если бы ребенку отказали сразу и прямо. Надо избѣгать такихъ отказовъ, такъ какъ ребенку нельзя помѣшать смотрѣть какъ на „особенное предпочтеніе ничѣмъ не заслуженное“, когда взрослые позволяютъ себѣ то, что запрещаютъ дѣтямъ, и дѣти рано заражаются примѣрами эгоизма.

Вообще слѣдовало бы обращать гораздо болѣе вниманія, чѣмъ это дѣлается, на гигіену дѣтей, т. е. стараться, чтобы они имѣли пищу разнообразную, здоровую и въ достаточномъ количествѣ. Если хорошенько разсмотрятъ, какъ извращается благодѣтельная цѣль природы, возбуждающей побужденіе ѣсть для питанія себя,—и какъ вслѣдствіе этого извращенія случается потеря счастья, жизни, и сколько накопляется страданій по этому случаю,—то простятъ намъ, что мы такъ долго толкуемъ о надлежащемъ употребленіи, или ограниченіи этой способности. Писатель, докторъ Уильямъ Свитзеръ, замѣтилъ очень справедливо, что существуетъ взаимное отношеніе между нравственными чувствами и *утробными* (viscera), что особенное расположеніе первыхъ можетъ вліять на послѣднія, или на оборотъ, быть подъ ихъ вліяніемъ. Напримѣръ, дурное пищевареніе, какъ извѣстно, бываетъ иногда слѣдствіемъ, а иногда причиною раздражительнаго и недовольнаго состоянія духа. Дурное настроеніе духа развиваетъ болѣзненное состояніе желудка, или бываетъ слѣдствіемъ его. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ мы излѣчиваемъ желудокъ, пріостанавливая ѣдкость нравственнаго настроенія, между тѣмъ какъ въ другихъ случаяхъ мы можемъ улучшить расположеніе духа, уничтожая кислоты въ желудкѣ. Но кто не испытывалъ насколько пищевареніе вліяетъ на веселость расположенія духа, и кто не испытывалъ также, что свѣтлое настроеніе хорошо вліяло на пищевареніе? Теперь понятно станетъ почему съ дѣтьми, которыхъ балуютъ и закармливаютъ пирогами, паштетами, сластями и тому подобными неудобоваримыми веществами, чаще приходится прибѣгать къ наказаніямъ, нежели съ дѣтьми, получающими простую и здоровую пищу. Уже

одна діэта, состоящая изъ молока и хлѣба, при достаточномъ движеніи на открытомъ воздухѣ, иногда можетъ служить лучшимъ средствомъ къ исправленію угрюмыхъ и строптивыхъ дѣтей. Но это отнюдь не должно имѣть вида наказанія. Удовлетвореніе органической потребности, нарушеніе условія необходимаго для здоровья не должно быть источникомъ ни наказанія, ни поощренія. Истощать организмъ наказаніями безъ одного, двухъ блюдъ или безъ обѣда также не благоразумно какъ и заставлять объѣдаться въ поощреніи или награду. Наши воспитатели должны это твердо замѣтить.

Мы можетъ быть скорѣе поймемъ вредъ физическій и нравственный, вытекающій изъ нелѣпыхъ обычаевъ относительно обѣдовъ изъ цѣлаго ряда блюдъ, позднихъ обѣдовъ, гдѣ ѣдятъ и пьютъ черезъ мѣру,—если мы постараемся уяснить себѣ: каковъ долженъ быть человѣкъ, если въ немъ развиты и обработаны всѣ его высшія способности.

Сопротивленіе. (Combativeness).

Это то чувство, которое дополняетъ естественную, физическую бодрость, и слово сопротивленіе, можетъ быть лучше всего характеризуетъ то врожденное чувство, которое служитъ источникомъ и самостоятельности и упрямства. Воспитаніе этого чувства весьма важно. Это именно то сопротивленіе, которое рождается въ умѣ при встрѣчѣ съ препятствіями къ своимъ желаніямъ. Міръ исполненъ опасностей и трудностей и путь ко всему истинно прекрасному усѣянъ въ такой степени препятствіями, что въ подкрѣпленіе храбрости и нравственной силы, у насъ присоединяется еще страсть къ борьбѣ,—удовольствіе преодолеванія трудностей, ради одного удовольствія, безотносительно къ слѣдствіямъ изъ этого вытекающимъ. Готовность къ защитѣ, которую умъ усвоиваетъ себѣ съ помощію этой способности, помогаетъ ему приноровиться ко всякой грубой и трудной обстановкѣ. Слѣдовательно, чувство это скорѣй нужно было бы, хорошо направлять, развивая самостоятельность, нежели совершенно подавлять. Разумный воспитатель не испугается этой наклонности къ борьбѣ и не подавитъ ее, но доставитъ ей законное поле для дѣятельности. Онъ постарается возбудить разумъ и всѣ другія чувства въ стремленіи къ прекрасному и высокому, такъ что вся сила страсти сопротивленія направится на преодолѣніе препятствій, которыя могутъ встрѣтиться на этомъ пути. Обыкновенно радуются отсутствію упрямства въ характерѣ ребенка въ раннемъ дѣтствѣ; дитя послушно и имъ легко управлять, оно тотчасъ принимаетъ всѣ внушенія, дѣлаетъ что ему приказываютъ и не имѣетъ собственной воли. Но съ каждымъ годомъ все менѣе можно

поздравить себя съ такимъ явленіемъ. Малѣйшая непріятность отымаетъ бодрость у ребенка. За ученьемъ вамъ наскучаютъ безпрерывныя жалобы: „я этого не могу сдѣлать“! При играхъ вамъ непріятно видѣть, какъ одинъ планъ оставляется вслѣдъ за другимъ при малѣйшемъ затрудненіи: у ребенка недостаетъ мужества и бодрости, чтобъ бороться и преодолѣвать.

Склонность къ борьбѣ и сопротивленію, ради самаго сопротивленія, составляетъ злоупотребленіе этой способности—упрямство, и разумное обращеніе съ нею, если она проявляется въ излишествѣ, очевидно, состоитъ въ томъ, чтобы насколько возможно менѣе возбуждать ея прямое проявленіе. Проявленіе борьбы и упрямства въ одномъ человѣкѣ тотчасъ-же возбуждаетъ такія же чувства и въ другомъ лицѣ. Особенно въ дѣтяхъ отражается, какъ въ зеркалѣ, внѣшнее выраженіе настроенія другой личности. Этого никогда не надо выпускать изъ вида дѣлая выговоръ ребенку. Если вы примете рѣзкій и раздражительный тонъ, то чувства ребенка возмутятся противъ выговора, вмѣсто того, чтобы смягчиться и склониться къ раскаянію. „Какая сердитая“, сказалъ одинъ крошечный мальчикъ, указывая на мать, которая требовала отъ него чего-то, что не совпадало съ его настроеніемъ въ ту минуту. “Я сердитая“? спросила мать совершенно ласковымъ и кроткимъ голосомъ. Раздражительность ребенка мгновенно стихла и онъ стоялъ молча и смущенный сознаніемъ собственнаго неблагоразумія. Съ другой стороны отраженіе нашей собственной вспыльчивости бываетъ такъ мгновенно, что трудно сказать иногда, кому бы больше было нужно сдержать себя. Мать видитъ, напримѣръ, что ребенокъ ея шалитъ или поступаетъ дурно; рѣзкимъ и сердитымъ тономъ требуетъ она, чтобъ онъ тотчасъ же пересталъ. Склонность къ сопротивленію возникаетъ уже вслѣдствіе тона, которымъ сдѣланъ выговоръ, и ребенокъ упрямится и продолжаетъ свое занятіе. Мать повторяетъ приказаніе еще болѣе рѣзкимъ тономъ,—иногда даже присоединяетъ угрозу, чтобы усилить приказаніе. Но все это не помогаетъ, какъ и всѣ дальнѣйшія попытки заставить его повиноваться, потому что упрямство ребенка растетъ пропорціонально упрямству матери. Война оканчивается тѣмъ, что мать наконецъ уступаетъ первая, успокоивая свою совѣсть словами: „Папа узнаетъ все это, когда вернется, и будь увѣренъ, что накажетъ тебя“. И такимъ образомъ она, очевидно, показываетъ свою собственную неспособность, а изъ отца дѣлаетъ пугало. Если же, какъ часто случается, мать продолжаетъ мужественно настаивать, требуетъ повиновенія и наказываетъ за непослушаніе, то происходитъ таже ошибка, какая является при воспитаніи въ обществен-

ныхъ закрытыхъ учебныхъ заведеніяхъ: ребенокъ замыкается, какъ улитка въ раковинѣ и вмѣсто развитія добрыхъ побужденій онъ озлобляется.

Въ приведенномъ примѣрѣ хотя мать внутренно торжествуетъ, проявивъ власть свою, и хвалится тѣмъ, что она умѣетъ обращаться съ дѣтьми съ твердостью, но ей не приходитъ въ голову, что ея собственное неблагоразумное обращеніе было причиною неповиновенія ея ребенка и что она не только не выиграла дѣла, но потеряла много власти черезъ то, что потеряла любовь и уваженіе ребенка. Онъ будетъ продолжать ту-же шалость, какъ только матери не будетъ съ нимъ, потому что его не сдерживаетъ ничто другое, кромѣ страха. Ребенокъ всегда замѣтитъ наказываютъ ли его изъ раздражительности или ради заботливости о немъ, и сожалѣя о томъ; и одно только воспоминаніе объ этомъ, по возобновленіи мира, можетъ служить основаніемъ къ тому, чтобы урокъ пошелъ или не пошелъ въ пользу. Если же мать (или воспитатель) съ самаго начала даетъ приказаніе совершенно кротко, ласково, хотя съ твердостью, и ребенокъ однакожь не повинуется, то, вѣроятно, потому только, что его раздражили уже передъ этимъ. Даже безъ положительной рѣзкости въ манерѣ нашей, интонаціи есть нѣчто невыразимое, что непремѣнно порождаетъ упрямство. У нѣкоторыхъ наставниковъ съ хорошимъ здравымъ смысломъ и живымъ чувствомъ, есть тактъ въ томъ, чтобы до тонкости наблюсти настоящій тонъ, вызывающій къ послушанію; другіе, напротивъ, никогда не усвоиваютъ себѣ этого тона, вслѣдствіе особенныхъ недостатковъ ихъ собственной организаціи, и часто удивляются, замѣчая свое безсиліе надъ ребенкомъ. Мы смѣемся жалкому невѣжеству бѣдныхъ матерей, которыя не знаютъ другаго средства противъ непослушанія, кромѣ дранія за вихоръ; но часто, очевидно, бываетъ такой же недостатокъ такта и здраваго смысла у какой-нибудь образованной женщины, которая дѣлаетъ выговоръ своему ребенку очень правильно и хорошо выражаясь, но съ крайнимъ раздраженіемъ. Я боюсь, что и мы не можемъ воздержаться отъ того же золотаго правила невѣжественной матери въ обращеніи съ нашими дѣтьми, потому что есть у насъ тайное убѣжденіе, что при столкновеніи воли дѣтей съ нашею, — они должны уступать, а мы предписывать. Но другое правило „*поступайте такъ, какъ вы хотѣли бы, чтобы поступали съ вами*,“ бросило бы вѣрный свѣтъ на многія задачи такого рода и внушило бы надлежащее обращеніе во множествѣ такихъ же случаевъ, при которыхъ нельзя бываетъ примѣнить никакихъ общепринятыхъ правилъ.

Представляйте себя самихъ на мѣстѣ дѣтей вашихъ, какъ можно

чаще. Представляйте себѣ какого рода замѣчанія и выговоры имѣли бы наиболѣе власти надъ вашимъ собственнымъ умомъ, и тотъ тонъ, голосъ и манеру, которые наименѣе могли бы возбудить гнѣвъ вашъ и вызвать сопротивленіе, и усвоивайте себѣ именно такой тонъ. Не старайтесь принуждать силою, но старайтесь *направлять*. Если ребенокъ заинтересовался какимъ нибудь, свойственнымъ ему, занятіемъ—не отрывайте его внезапнымъ приказаніемъ, дайте ему заняться нѣсколько минутъ и отвлеките постепенно его вниманіе на что нибудь другое. Не мѣшайте дѣтямъ въ ихъ забавахъ безъ всякой необходимости, какъ бы ни казались вамъ ничтожны эти забавы, имъ онѣ кажутся очень важными, дѣти предаются имъ съ полнымъ увлеченіемъ. Никакое спокойствіе, ни у какого ребенка не выдержитъ и не можетъ выдержать противъ безпрерывнаго и безцѣльнаго вмѣшательства нѣкоторыхъ родителей или нянюшекъ, которые не даютъ имъ ничего докончить, и когда всѣ ихъ маленькія предпріятія должны оставаться недовершенными. Чѣмъ больше развита въ ребенкѣ сила сопротивленія, тѣмъ съ большею всегда одинаковою кротостію и осторожностію долженъ обращаться съ нимъ наставникъ.

Если это чувство сильно развито и соединяется еще съ чувствомъ собственнаго достоинства, тогда всего труднѣе бываетъ справиться съ нимъ и въ дѣтяхъ, и въ насъ самихъ. Оно переходитъ иногда въ безсмысленную привычку сопротивляться всему, что совѣтуютъ или предлагаютъ другіе. Отсюда раждаются упрямство и противорѣчивость.

Чувство упрямства можетъ даже дойти до такой силы и неразумія, что всегда готово бываетъ предположить упрямство въ другихъ; такъ есть одно лицо въ романахъ Вальтеръ-Скота, которое, на кроткое замѣчаніе пріятеля, что день очень хорошъ,—немедленно отвѣчаетъ: „А кто смѣетъ сказать, что нибудь противъ нынѣшняго дня, я хотѣлъ бы услышать? Ему пришлось бы спорить противъ каменной скалы!“ Я самъ встрѣчалъ это чувство развитымъ до такой степени, что одно лицо оспаривало свое собственное мнѣніе, только что имъ же высказанное, когда услышало его отъ другаго лица, совершенно забывши, что это мнѣніе вышло отъ него самаго.

Самое дѣйствительное средство, котораго должно держаться относительно сопротивленія способности, это никогда не возбуждать ея иначе, какъ въ соединеніи съ мыслію о какой нибудь обязанности; ихъ надо было бы соединить такъ нераздѣльно, чтобы склонность сопротивляться и оспаривать никогда не проявлялась у воспитанника, прежде, чѣмъ онъ спроситъ у своей совѣсти: будетъ ли согласно съ правами

другихъ, съ истиной и съ справедливостію,—если онъ станетъ спорить противъ такого то пункта?

Многіе люди находятся въ вѣчно безпокойномъ состояніи отъ избытка развитія этой склонности въ соединеніи съ самолюбіемъ, которое постоянно заставляетъ ихъ подозрѣвать желаніе нанести имъ оскорбленіе, даже тамъ, гдѣ не было и мысли ни о малѣйшемъ оскорбленіи; при какомъ нибудь незначительномъ словѣ, намекѣ въ которомъ они видятъ обиду себѣ, чувство это возникаетъ въ полномъ вооруженіи, спокойствіе и равновѣсіе духа изчезаютъ и несчастные индивидумы больше страдаютъ отъ воображенія, чѣмъ они страдали бы, еслибъ обида была дѣйствительная, а не воображаемая.

Но мы должны не только провѣрять и направлять это чувство, но еще и стараться возбудить и укрѣплять его тамъ, гдѣ чувствуется въ немъ недостатокъ, потому что въ жизни, безъ него, невозможно достигнуть совершенства, въ какой бы то ни было отрасли дѣятельности. Постоянно ободряйте дѣтей храбро встрѣчать препятствія и побѣждать ихъ безъ вашей помощи; не позволяйте ребенку начать что нибудь и бросить не кончивши. Надо ежедневно создавать ему опасности и препятствія. Верховая ѣзда, лазанье, для нѣкоторыхъ дѣтей даже стрѣльба и охота, должны служить къ этой цѣли.

Не избѣгать опасностей или постоянно предостерегать отъ нихъ дѣтей съ помощію опытности, нѣтъ, мы должны научать ихъ мужественно встрѣчаться съ опасностями. Пусть они знаютъ всѣ страданья, всѣ слѣдствія жизни и выучатся бодро переносить ихъ. Храбрость заключается въ томъ, чтобъ идти на встрѣчу опасности, а не слѣпо отвертываться отъ нея.

Нерѣдко видали мы въ жизни какой вредъ выходилъ изъ того когда дѣтей, особенно мальчиковъ, съ самаго ранняго дѣтства окружали людьми, которымъ ставилось въ обязанность все дѣлать за дѣтей, охранять дѣтей отъ малѣйшихъ опасностей или неудобствъ, очищать передъ ними всѣ пути отъ всякихъ препятствій, постоянно лелѣять и беречь ихъ, вмѣсто того, что бы пріучить дѣтей, смѣло и бодро самимъ встрѣчать и собственными силами умѣть одолѣть маленькія трудности, иногда только, слегка помогая имъ. Такимъ образомъ, ради ложно направленной нѣжности къ дѣтямъ, останавливаютъ въ нихъ, задерживаютъ эту способность истребляютъ самостоятельность и продѣлываютъ все,—что ведетъ къ образованію слабаго, ничтожнаго, пискливаго и изнѣженнаго характера.

О ПРЕПОДАВАНІИ РУССКАГО ЯЗЫКА

въ подготовительныхъ классахъ нормальныхъ училищъ.

(Рефератъ, читанный 2-го окт. въ С.-Пет. Педагог. Обществѣ)

Приступая къ чтенію своего реферата, считаю не лишнимъ заявить, что я читаю въ первый разъ въ такомъ многолюдномъ обществѣ и потому прошу уважаемое собраніе отнестись снисходительно къ моей первой попыткѣ въ этомъ родѣ. Я рѣшаюсь публично заявить свои, можетъ быть, не вполнѣ сложившіеся педагогическіе взгляды и методы, имѣя въ виду главнымъ образомъ воспользоваться возраженіями и указаніями педагоговъ, членовъ Собранія, руководствоваться этими указаніями при дальнѣйшихъ моихъ педагогическихъ трудахъ. Надѣюсь, что мое доброе намѣреніе не будетъ оставлено безъ сочувствія и не перетолкуется въ какомъ либо другомъ смыслѣ: какъ одна изъ первыхъ женщинъ-членовъ этого Собранія, при началѣ моей дѣятельности, я, во имя женскаго труда, прошу уважаемыхъ членовъ помочь мнѣ и словомъ, и дѣломъ: если трудно мужчинѣ быть хорошимъ педагогомъ, не смотря на то, что ему открытъ доступъ къ высшимъ сферамъ науки, тѣмъ труднѣе намъ, женщинамъ, заниматься искуствомъ обученія и воспитанія; а между тѣмъ, какой громадный контингентъ и женскихъ, и мужскихъ умовъ предоставленъ на наше попеченіе! И сколько изъ этихъ умовъ ведутся неправильно, вслѣдствіе недостатка знанія съ нашей стороны!

Не тщеславіе побудило меня появиться здѣсь членомъ, но желаніе поучиться, надежда на нравственную поддержку со стороны вашей, Г—да. Позвольте же быть увѣренной, что меня не встрѣтятъ въ вашемъ кружкѣ съ недовѣріемъ или съ насмѣшкою, но помогутъ мнѣ разумными совѣтами и указаніями.

Мой настоящій рефератъ раздѣляется, собственно, на три части: въ первой я старалась изложить въ общихъ чертахъ главныя осно-

ванія, которыми должно руководствоваться вообще преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ; вторую назначила для изложенія цѣли и средствъ преподаванія въ частности русскаго языка, а третью опредѣлила на разсмотрѣніе своего скромнаго труда: „Практическаго курса упражненій по грамматикѣ, съ матеріаломъ изъ Русской Исторіи".

Опредѣлю еще въ краткихъ словахъ, прежде чѣмъ начать собственно изложеніе моей темы, что я именно подразумѣваю подъ общимъ терминомъ *подготовительныхъ* классовъ и *нормальныхъ* училищъ.

Нормальныя училища, по моему, тѣ, которыя стремятся не только сообщить ученику достаточный запасъ свѣдѣній по данной программѣ, но и заботятся о томъ, чтобы эти свѣдѣнія переработались правильно, съ пользою; которыя стараются обобщить знаніе въ умѣ ученика въ стройное цѣлое и даютъ ему средства развить въ себѣ самодѣятельность,—однимъ словомъ, нормальными училищами я называю тѣ, въ которыхъ нормально развиваются силы учащагося (умственныя и физическія).

Подготовительными классами я называю при этомъ тѣ, которые подготовляютъ ученика постепенно къ спеціальнымъ, болѣе самостоятельнымъ занятіямъ старшаго класса, слѣдовательно, я подразумѣваю занятія младшихъ и среднихъ классовъ, въ особенности младшихъ, такъ какъ это главнымъ образомъ относится къ вопросу о моей книгѣ.

Къ чему вообще должно стремиться преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ?

Объяснивъ эти два термина, постараюсь изложить, по возможности сжато, тѣ основанія, которыми, по моему мнѣнію, должно вообще руководствоваться преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ:

1. Преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ не только должно стремиться обогатить умъ ученика, но и развить въ немъ способность къ самостоятельному мышленію. Спенсеръ говоритъ: „.... при воспитаніи процессъ саморазвитія долженъ быть поощряемъ до послѣдней крайности..... Человѣчество шло впередъ исключительно путемъ самообразованія; и успѣхъ самоучекъ постоянно доказываетъ, что для полученія возможно лучшихъ результатовъ умъ долженъ идти, приблизительно, тѣмъ же путемъ". (Научные Опыты и т. д. Герберта Сенсера, томъ III).

2. Преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ должно пріохотить ученика къ труду и въ то же время заинтересовать его преподаваемыми предметами. Самое лучшее доказательство того, что пре-

подаваніе хорошо—это интересъ, возбужденный имъ въ учащихся, а степень этого интереса лучшее мѣрило полезности того или другаго метода. Отсутствіе интереса въ дѣтяхъ дѣлаетъ совершенно невозможнымъ развитіе въ нихъ самодѣятельности и мало по малу совершенно притупляетъ въ нихъ умственныя силы.

3. Преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ должно указать ученику на общую органическую связь всѣхъ знаній, на внутреннюю зависимость всѣхъ изучаемыхъ предметовъ другъ отъ друга. Оно должно возбудить въ его умѣ идею о наукѣ въ обширномъ смыслѣ, должно показать, что всѣ отдѣльные, изучаемые имъ предметы знанія суть ничто иное, какъ части одного цѣлаго, неразрывно связанныя между собою. Въ противномъ случаѣ кругозоръ его будетъ слишкомъ узокъ, и онъ не усвоитъ себѣ идеи объ относительной полезности всѣхъ предметовъ знанія, входящихъ элементами въ преподаваніе подготовительныхъ классовъ.

4. Оно должно развить въ ученикѣ любовь къ послѣдовательности въ изученіи и къ строгому анализу всего изучаемаго. Только систематично расположенное знаніе надолго удерживается въ памяти и можетъ разработаться умомъ въ правильный, полезный умственный матеріалъ, притомъ привычка къ послѣдовательному усвоенію фактовъ, если только она привьется въ раннемъ возрастѣ, удерживается навсегда и при послѣдующихъ самостоятельныхъ занятіяхъ. Анализированіе ученикомъ всего изучаемаго тоже чрезвычайно важно: это критерій и для него, и для учителя, для перваго—помогающій ему систематизировать и оцѣнять воспринимаемыя знанія, для втораго—являющійся подспорьемъ при оцѣнкѣ полезности и важности преподаваемаго.

Какими средствами должно руководствоваться преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ для достиженія вышеизложенныхъ цѣлей.

Изложивъ тѣ цѣли, къ которымъ должно стремиться преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ, перейду къ разсмотрѣнію средствъ, которыми оно должно вообще руководствоваться.

1. Чтобы развить въ ученикѣ способность самостоятельнаго мышленія, преподаваніе въ подготовительныхъ классахъ не должно ему давать готовыхъ выводовъ, но должно, сообразно съ возрастомъ и развитіемъ его, такъ сгруппировать факты, чтобы въ умѣ его выводъ составился безъ посторонней помощи. Спенсеръ говоритъ: „умственный прогрессъ необходимо направляется отъ конкретнаго къ абстрактному. Но на это не обращается вниманія и совершенно абстрактныя занятія, какъ напримѣръ изученіе грамматики, за которыя слѣдовало бы приняться чуть ли не позже всего, начинаются

чуть ли не ранѣе всего". И далѣе: „почти всѣ преподаваемые предметы расположены въ ненормальномъ порядкѣ: опредѣленія, правила и принципы выставляются впередъ, тогда какъ ихъ слѣдовало бы выводить изъ изученія фактовъ, какъ это требуется и самою природою вещей".

2. Преподаватель долженъ стараться предназначать ту часть труда, которая ученику по силамъ, для самостоятельной внѣклассной работы. Само собою разумѣется, что это должно производиться осторожно: преподаватель долженъ угадать, что именно ученикъ *можетъ* сдѣлать безъ посторонней помощи, онъ долженъ помочь ему настолько, чтобы задача не оказалась слишкомъ тяжелою и, въ то же время, на столько, чтобы оставалось достаточно работы на долю его самостоятельнаго труда.

3. Программа подготовительныхъ классовъ должна, по возможности, заключать въ себѣ элементарныя понятія изъ всѣхъ учебныхъ предметовъ, преподаваемыхъ въ высшихъ классахъ. Эти основныя понятія надо примѣнить къ умственному развитію ученика, надо ихъ настолько популяризировать, чтобы они могли переработаться его молодымъ умомъ въ свой внутренній матеріалъ. Нѣтъ такой науки, которая бы не могла быть популяризирована для младшаго возраста: знаніе языковъ, исторія, географія, ариѳметика, геометрія, физика все это можетъ и должно составлять элементы преподаванія въ подготовительныхъ классахъ.

4. Въ преподаваніе каждаго отдѣльнаго учебнаго предмета должны вноситься и тѣ факты изъ другихъ предметовъ, которые находятся съ нимъ въ связи. Такъ, напр., исторія должна идти рука объ руку съ географіей; географія заимствоваться фактами изъ естественной исторіи, иностранные языки должны изучаться параллельно съ отечественнымъ, ариѳметика—сопровождаться геометріей и т. п. Притомъ—

5. Нѣсколько учебныхъ предметовъ можно преподавать въ совокупности; такъ напр., для изученія отечественнаго языка можно выбирать матеріалъ изъ исторіи, географіи, естествовѣдѣнія. Можно устроить весь планъ уроковъ такимъ образомъ, что всѣ учебные предметы будутъ въ связи другъ съ другомъ и въ умѣ ученика составится ясное понятіе о стройномъ цѣломъ, объ наукѣ въ обширномъ ея смыслѣ.

6. Чтобы развить въ ученикѣ любовь къ послѣдовательности, необходимо сгруппировать факты каждаго учебнаго предмета въ логическомъ порядкѣ и обращать вниманіе ученика на эту логичность изложенія фактовъ и выводовъ. Такъ какъ умъ человѣческій всего

легче удерживаетъ систематично расположенное знаніе, то необходимо, чтобы ученикъ самъ, сознательно группировалъ въ своемъ умѣ все воспринимаемое, необходимо, чтобы онъ составлялъ программы пройденнаго и связывалъ каждый нововыученный фактъ съ предъидущими. Въ самой методѣ преподаванія надо соблюдать ту же строгую послѣдовательность, т. е. не упускать изъ виду ни одного требуемаго упражненія, не отклоняться, безъ особенныхъ на то причинъ, отъ разъ принятой программы преподаванія.

8. Чтобы развить въ ученикѣ критическій, такъ сказать, взглядъ на изучаемое, надо пріучить его всматриваться въ факты, отыскивать всему причину и цѣль. Это одно изъ важнѣйшихъ средствъ къ достиженію самодѣятельности: чѣмъ больше ребенокъ будетъ вдумываться въ факты, чѣмъ больше будетъ стараться отыскивать ихъ внутреннее значеніе, тѣмъ самостоятельнѣе разовьется въ немъ способность мыслить, способность анализировать окружающіе его предметы.

Изложивъ такимъ образомъ общія основанія, которыми слѣдуетъ руководствоваться при преподаваніи вообще всѣхъ предметовъ подготовительнаго курса, перехожу къ одному, собственно, предмету—русскому языку.

Значеніе преподаванія русскаго языка въ подготовительныхъ классахъ, относительно другихъ учебныхъ предметовъ.

Значеніе этого предмета относительно всего учебнаго курса уже потому громадно, что кромѣ своей общеобразовательной цѣли въ смыслѣ развитія умственныхъ способностей и самодѣятельности, изученіе отечественнаго языка служитъ еще средствомъ къ изложенію другихъ учебныхъ предметовъ. Для подготовительныхъ классовъ значеніе это еще успливается, такъ какъ въ этихъ классахъ другіе учебные предметы, исторія, географія и т. д. преподаются главнымъ образомъ только въ описательной формѣ, требующей наибольшей правильности изложенія.

Такимъ образомъ изученіе языка идетъ параллельно съ изученіемъ другихъ учебныхъ предметовъ, и, въ то же время, языкъ служитъ средствомъ къ ихъ изученію.

Необходимо обратить особенное вниманіе на эту сторону дѣла: одно изученіе не должно мѣшать другому; при преподаваніи учебныхъ предметовъ должно обратить вниманіе на языкъ, которымъ они излагаются,—всякая неправильность изложенія, допущенная въ урокахъ исторіи, географіи и т. д., дурно отзовется и на преподаваніи языка.

Съ другой стороны, въ виду того, что программа, построенная на

вышеизложенныхъ основаніяхъ (т. е. чтобы всѣ науки входили элементами въ подготовительное образованіе)— что такая программа потребуетъ много времени, а также съ цѣлью доставить для изученія языка полезный и не безсодержательный матеріалъ, можно, какъ уже выше было сказано, преподавать языкъ въ связи съ какимъ нибудь учебнымъ предметомъ, т. е. брать матеріалъ для спеціальныхъ занятій по языку изъ исторіи, географіи, или изъ естествовѣдѣнія и т. д. Такимъ образомъ преподаваніе языка получитъ гораздо болѣе интереса, потому что матеріалъ не будетъ безсодержательнымъ, не будетъ ограничиваться пустыми примѣрами на грамматическое правило, сказанное учителемъ, но доставитъ уму ученика здоровую пищу, и всегда легко усвоится, если учитель придастъ этому матеріалу разумную, цѣлесообразную форму, всегда легко выработается самимъ ученикомъ въ требуемомъ направленіи. Такое веденіе дѣла, во всякомъ случаѣ, будетъ плодотворнѣе, чѣмъ сухое заучиваніе грамматическихъ правилъ, склоненій и спряженій, утомляющихъ память и не развивающихъ въ ученикѣ ни малѣйшей самодѣятельности.

Обыкновенно учебные предметы идутъ на столько въ разрѣзъ съ преподаваніемъ языка, что у учениковъ формируется въ умѣ понятіе о совершенной неприкосновенности языка и учебныхъ предметовъ. Правильно писать и правильно разсказывать стараются только въ урокахъ по языку, въ исторіи же, географіи, естествовѣдѣніи можно говорить и писать, какъ попало; „это вѣдь не диктовка и не грамматика“, говорятъ ученики въ свое оправданіе. Для того, чтобы укрѣпить въ умѣ ученика твердое сознаніе, что языкъ представляетъ средство къ изученію всего учебнаго курса и что степень знанія языка выражается болѣе или менѣе правильнымъ изложеніемъ мысли во всѣхъ учебныхъ предметахъ, необходимо въ подготовительныхъ классахъ соединить нѣкоторыя упражненія по языку и съ другими учебными предметами, кромѣ того, который избранъ, какъ матеріалъ для преподаванія отечественнаго языка.

Что называется знаніемъ языка.

Перехожу теперь къ болѣе частному вопросу, отъ котораго зависитъ непосредственно и самая программа преподаванія языка въ подготовительныхъ классахъ: что надо собственно подразумѣвать подъ *знаніемъ* языка? Уяснивъ себѣ этотъ вопросъ, мы, очевидно, ближе пододвинемся и къ самому существенному вопросу: что надо включить въ программу преподаванія языка, какія упражненія, въ какомъ объемѣ?

Во первыхъ, знаніе языка заключается въ умѣньи владѣть имъ практически, т. е. въ умѣньи передавать свою мысль, какъ устно,

такъ и письменно въ такой формѣ, которая бы вполнѣ соотвѣтствовала современнымъ требованіямъ грамматики.

Далѣе, оно заключается также и не только въ формѣ изложенія, но въ умѣньи логично развивать свою мысль, послѣдовательно излагать свое сужденіе о какомъ нибудь предметѣ.

Наконецъ знаніе языка должно включать въ себя еще и знакомство съ образцовыми произведеніями различныхъ періодовъ русской литературы (историческое развитіе рѣчи).

Изъ только что высказаннаго выясняется и самая цѣль преподаванія по языку; оно должно стремиться:

1) развить въ ученикѣ способность выражаться правильно, ясно, сознательно владѣя всѣми оттѣнками русской рѣчи,

2) научить его правильно мыслить, т. е. логично связывать свои мысли и, такимъ образомъ, излагать сужденіе о какомъ нибудь предметѣ съ сознательною послѣдовательностью;

3) сообщить ему историческій ходъ развитія русской рѣчи, посредствомъ ознакомленія съ образцами ея различныхъ періодовъ.

Какіе элементы входятъ въ преподаваніе языка.

Выяснивъ, такимъ образомъ, въ общихъ чертахъ, что̀ я подразумѣваю подъ знаніемъ языка, и какою является на этомъ основаніи конечная цѣль занятій по языку, приступаю къ частной программѣ этихъ занятій.

Главными элементами при преподаваніи языка являются:

a) матеріалъ, предназначенный исключительно для упражненій по грамматикѣ,

b) всѣ остальные учебные предметы, въ которыхъ ученикъ упражняется въ правильномъ изложеніи мыслей,

c) образцовыя произведенія русской литературы, какъ матеріалъ для позднѣйшаго, болѣе послѣдовательнаго знакомства съ исторіею литературы.

Матеріаломъ, предназначеннымъ для грамматическихъ упражненій, можно избрать, по преимуществу, какой нибудь изъ описательныхъ учебныхъ предметовъ, исторію, географію и т. д., потому что въ этихъ предметахъ всего необходимѣе правильность и красота изложенія, а также, потому что описательные учебные предметы, въ особенности исторія, богаче различными формами и оборотами рѣчи, чѣмъ, напр., математика.

Какими средствами должно руководствоваться при преподаваніи языка.

Изложивъ общую программу преподаванія по языку, перехожу къ болѣе частному разсмотрѣнію ея. Тѣ средства, которыми преподава-

тель долженъ руководствоваться, чтобы достигнуть наиболѣе счастливыхъ результатовъ въ дѣлѣ обученія языку, можно сгруппировать въ слѣдующія упражненія:

1) Надо руководствоваться устнымъ разсказомъ учениковъ, научая ихъ постепенно составлять изъ простыхъ отрывочныхъ предложеній болѣе сложныя комбинаціи мыслей, разсказывая имъ, присматриваясь къ ихъ собственному изложенію и стараясь всевозможными практическими средствами исправить уже вкравшіяся ошибки.

2) Упражненіе въ чтеніи, какъ классное, такъ и внѣклассное; матеріаломъ могутъ служить также и образцовыя произведенія литературы, преподаваемыя въ формѣ объяснительнаго чтенія (ссылаюсь на христоматію Полеваго, какъ на примѣрное руководство въ этомъ родѣ). Этотъ же матеріалъ можетъ служить и для нѣкоторыхъ письменныхъ упражненій.

Надо замѣтить, однако, что въ младшихъ классахъ чтеніе необходимо производить съ дѣтьми *только* въ классѣ, такъ какъ въ этомъ возрастѣ имѣется главнымъ образомъ въ виду упражненіе въ чтеніи, навыкъ, а не сообщеніе ребенку возможно большаго количества свѣдѣній—этой цѣли легче достичь посредствомъ устнаго разсказа учителя.

3) Заучиваніе напзусть, которое нераздѣльно съ чтеніемъ и разсказомъ. Для младшаго возраста надо вести это упражненіе тоже въ классѣ, отнюдь не давать дѣтямъ заучивать на дому.

4) Письменныя упражненія должны идти параллельно съ устными и включать:

a) Упражненіе въ письмѣ (диктовка, писаніе трудныхъ словъ, списываніе).

b) Грамматическія упражненія (разборы, склоненія, спряженія и т. п.).

c) Самостоятельныя работы (разсказы письменно, компиляціи стиховъ, сочиненія на заданныя темы).

5) Преподаваніе грамматики. Грамматическія положенія должно сгруппировать въ такомъ порядкѣ, чтобы сперва разработать съ учениками самыя общія изъ нихъ и потомъ уже постепенно выводить изъ этихъ обобщеній частности. „Развитіе ума, подобно всякому другому развитію, есть переходъ отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному. Какъ и весь остальной организмъ, мозгъ достигаетъ законченности своего строенія только съ совершеннолѣтіемъ; пропорціонально же незаконченности его строенія не достаетъ опредѣлительности и дѣйствіямъ его. Поэтому подобно первымъ движеніямъ и первымъ попыткамъ говорить, оказываются и первыя воспріятія мысли крайне неопредѣленными. Подобно тому, какъ изъ первоначальнаго глаза,

замѣчающаго только различіе между свѣтомъ и темнотою, со временемъ вырабатывается глазъ, различающій съ величайшей точностью роды и оттѣнки цвѣта и подробности формъ,—такъ и умъ, въ цѣломъ и въ каждой отдѣльной способности, начинаетъ съ грубаго разбора предметовъ и дѣйствій и переходитъ къ постоянно увеличивающейся точности и опредѣленности разбора. Наши методы и курсы воспитанія должны сообразоваться съ этимъ общимъ закономъ.

Ввести точныя идеи въ невыработанный умъ было бы невозможно и даже еслибъ и было возможно, было бы не желательно. Въ ранніе годы мы можемъ, правда, сообщать словесныя формы, въ которыя облекаются эти идеи; и учителя, обыкновенно, дѣйствующіе такимъ образомъ, полагаютъ, что когда эти формы точно заучены, то пріобрѣтены и идеи, заключающіяся въ нихъ. Но нѣсколько вопросовъ, заданныхъ ученику, докажутъ противное. Окажется, что онъ запоминаетъ слова, весьма мало или вовсе не понимая ихъ значенія, или что пониманіе это крайне смутно.

Точныя опредѣленія, свойственныя болѣе совершенному знанію, становятся доступными только по мѣрѣ того, какъ умножающееся число опытовъ даетъ матеріалы для опредѣленныхъ понятій,—только по мѣрѣ того, какъ наблюденіе, годъ за годомъ, раскрываетъ менѣе замѣтные аттрибуты, которыми отличаются предметы и процессы, до сихъ поръ смѣшивавшіеся между собою,—только по мѣрѣ того, какъ каждый классъ сосуществованій и послѣдовательностей становится хорошо извѣстнымъ, путемъ повторенія входящихъ въ него случаевъ,—только по мѣрѣ того, какъ взаимное ограниченіе многочисленныхъ классовъ отношеній точно опредѣляется въ умѣ.

Въ воспитаніи мы должны, поэтому, довольствоваться, для начала, самыми поверхностными понятіями. Мы должны стараться постепенно выяснить эти понятія, облегчая пріобрѣтеніе опытности, которая могла бы поправлять сперва самыя грубыя ихъ ошибки, а потомъ ошибки, дѣлающіяся послѣдовательно все менѣе значительными». (Спенсеръ, опыты).

Эта выписка весьма достаточно подтверждаетъ высказанное мною по поводу преподаванія грамматики.

Прибавлю еще, что оно должно идти рука объ руку съ иностранными грамматиками; всѣ общія положенія ихъ должны сравниваться учениками.

Практическій ходъ занятій.

Перехожу теперь къ изложенію практическаго хода занятій, къ ближайшему разсмотрѣнію вышепоименованныхъ упражненій.

Подробное изложеніе каждаго способа, который примѣнимъ въ

томъ или другомъ случаѣ, потребовало бы слишкомъ много времени и не соотвѣтствовало бы цѣли моего реферата.

Я постараюсь, поэтому, по возможности, обобщить всѣ могущія встрѣтиться частности и опредѣлить въ болѣе или менѣе рѣзкихъ чертахъ, въ чемъ именно должно заключаться каждое упражненіе.

1) *Разсказъ.* При разсказѣ надо принять три главныхъ элемента:

a) Распредѣленіе матеріала.

b) Изложеніе разсказа учителемъ (или чтеніе).

c) Степень знанія языка учениками.

Главною и едва ли не самою трудною задачею является при этомъ выборъ и распредѣленіе матеріала: матеріалъ этотъ долженъ быть доступенъ ученику и по своему содержанію, и по количеству. Если матеріалъ будетъ безсодержателенъ, онъ наскучитъ ученику и не затронетъ его самодѣятельности; если же содержаніе будетъ трудно, непонятно для ума ученика,—чрезмѣрное усиліе притупитъ въ немъ способность мышленія. Съ другой стороны, если матеріала будетъ слишкомъ мало, сообразно съ умственными силами ученика—онъ привыкнетъ къ бездѣятельности, безпечно будетъ относиться къ предмету, если же количество матеріала превыситъ его силы, онъ получитъ отвращеніе къ непосильному труду и не будетъ довѣрять своей способности къ самодѣятельности. Весьма трудно въ этомъ случаѣ держаться золотой середины и необходимо очень добросовѣстно присмотрѣться къ общему уровню класса, чтобы не сдѣлать промаха.

Далѣе, устному разсказу учениковъ долженъ предшествовать устный разсказъ учителя, служащій ученику за образецъ. Даже въ томъ случаѣ, когда матеріалъ для разсказа берется изъ объяснительнаго чтенія, разсказъ учителя необходимъ; тутъ учитель примѣняетъ прочитанное, приравниваетъ его, такъ сказать, къ пониманію учениковъ, облекаетъ его въ форму, которая наиболѣе доступна для нихъ или съ которою онъ хочетъ ихъ познакомить. Разсказъ учителя долженъ отличаться ясностью, простотою, правильностью изложенія—каждую мысль учитель долженъ обдумать, взвѣсить, отдѣлать на столько же внимательно, на сколько бы онъ отдѣлалъ ее, отдавая на судъ читающей публики. Чтобы примѣниться къ понятіямъ учениковъ, учитель долженъ знать, въ чемъ именно состоятъ для учениковъ затрудненія, какія формы языка для нихъ недоступны, съ какими они уже знакомы и въ чемъ именно состоятъ неправильности ихъ дѣтской рѣчи.

Зная все это, онъ долженъ при разсказѣ: во первыхъ, обращать вниманіе учениковъ именно на тѣ формы, которыя имъ еще неиз-

вѣстны, вовторыхъ, настаивать на повтореніи этихъ формъ, втретьихъ не давать много новаго заразъ, а знакомить учениковъ съ языкомъ постепенно, заставляя ихъ сознательно всматриваться въ свою рѣчь, дополнять и исправлять ее.

При исправленіи ошибокъ, учитель долженъ заботиться, главное, о томъ, чтобы ученикъ сознательно употребилъ новую для него форму выраженія, чтобы онъ понялъ, въ чемъ именно была его ошибка; для этого необходимо рядомъ наводящихъ вопросовъ возстановить въ головѣ ученика правильное понятіе и дать ему сличить это понятіе съ прежнимъ, не вѣрнымъ.

Разсказъ ученика не долженъ быть совершенно точнымъ подражаніемъ учителю—онъ долженъ подходить къ слышанному отъ учителя только въ общихъ чертахъ, на сколько того требуютъ грамматическія формы; индивидуальныя проявленія мысли въ ученикѣ надо скорѣе поощрять, чѣмъ преслѣдовать, всякую, иначе сказанную ученикомъ мысль, если только она вѣрна въ общемъ, надо ставить въ примѣръ всему классу.

Надо также пріучить дѣтей быть внимательными не только къ разсказу учителя, но и обоюдно къ своимъ разсказамъ, помогать другъ другу въ случаѣ затрудненія и исправлять обоюдно ошибки.

При первоначальномъ обученіи (въ младшихъ классахъ) разсказъ учителя долженъ ограничиваться почти исключительно простымъ распространеннымъ предложеніемъ или, по большей мѣрѣ, самымъ незамысловатымъ составнымъ, напр. главнымъ и придаточнымъ, главнымъ и не главнымъ; за то въ этихъ рамкахъ, доступныхъ для ученика, надо придерживаться наибольшей правильности, не допускать ни малѣйшихъ ошибокъ и разсматривать съ дѣтьми постепенно внутренній составъ мысли, знакомя ихъ въ подробности съ главными членами простаго предложенія и въ общихъ чертахъ съ второстепенными.

Въ среднихъ классахъ, на дальнѣйшихъ ступеняхъ развитія, можно уже разнообразить свое изложеніе, вводя болѣе сложныя комбинаціи предложеній, но при этомъ постоянно обращая вниманіе учениковъ на эти формы и стараясь, по возможности, предупредить такимъ образомъ ихъ ошибки.

2. *Чтеніе.* Чтеніе должно быть неразрывно связано съ разсказомъ читаемаго; при этомъ можно руководствоваться двумя способами: во-первыхъ, учитель можетъ передать ученикамъ *сначала* содержимое того, что онъ желаетъ читать съ ними, въ видѣ разсказа, наиболѣе подходящаго подъ уровень ихъ понятій, (какъ уже было объяснено выше), ученики разсказываютъ за учителемъ и потомъ уже приступаютъ къ чтенію. Такимъ образомъ имъ уже будетъ отчасти извѣстно

содержаніе читаемой статьи и легче будетъ знакомиться съ новыми выраженіями и словами, встрѣчающимися при чтеніи.

Другой способъ, это сначала дать дѣтямъ прочесть статью, объяснить все непонятное и тогда уже разсказать, примѣняясь къ уровню ихъ знаній. Первымъ способомъ, мнѣ кажется, надо пользоваться при статьяхъ болѣе труднаго содержанія, напр. историческихъ; вторымъ при чтеніи образцовыхъ произведеній, басень, прозаическихъ отрывковъ, описаній природы, стиховъ и т. д.

Самый процессъ чтенія можно вести тоже разными способами: всего лучше, конечно, если за образцовымъ чтеніемъ учителя слѣдуетъ отдѣльное чтеніе каждаго ученика, но для этого, при большомъ числѣ учениковъ, часто не хватаетъ времени, а потому иногда можно пользоваться хоровымъ чтеніемъ, наблюдая при этомъ, чтобы, дѣйствительно, каждый ученикъ *читалъ*, а не *повторялъ* за другими; можно пользоваться при этомъ помощью болѣе способныхъ учениковъ, предлагая имъ слѣдить за слабыми, помогать имъ произносить трудныя слова и т. д.

Впрочемъ, если учитель сумѣлъ возбудить самодѣятельность учениковъ, они сами не захотятъ быть подражателями, а будутъ стараться преодолѣвать трудности.

Нѣкоторыя статьи, которыя легки для пониманія и по силамъ ученикамъ, надо давать для внѣкласснаго чтенія, спрашивая потомъ отчета въ прочитанномъ.

Кромѣ того, каждая статья, читанная въ классѣ, должна перечитываться учениками дома.

3. *Заучиваніе наизусть.* Заучиваніе наизусть стиховъ и прозы должно производиться, въ особенности въ младшихъ классахъ, подъ руководствомъ учителя, въ классѣ, и только тогда, когда статья уже достаточно запечатлѣлась въ умѣ учениковъ, можно позволить имъ окончательно заучить ее на дому. Ученики должны говорить заученное ясно, съ требуемыми по смыслу удареніями, плавно, безъ запинокъ.

Надо очень осторожно распредѣлять матеріалъ для заучиванія, лучше давать мало, чѣмъ много, но чтобы ученики сознательно относились къ каждому слову, удержанному въ памяти; поэтому никогда заучиваніе не должно предшествовать чтенію и разсказу, оно должно всегда слѣдовать за ними.

4. *Письменныя упражненія.*

а) *Диктовка.* Матеріалъ для диктовки долженъ быть знакомъ дѣтямъ изъ предъидущихъ упражненій (чтенія, разсказа, заучиванія). Самый ходъ диктовки слѣдующій: учитель ясно и медленно читаетъ цѣлую мысль (статьи для диктовки должны, по возможности, отличаться простотою

изложенія); нѣсколько учениковъ повторяютъ ее, потомъ всѣ записываютъ съ помощью учителя, подсказывающаго забытыя выраженія.

Учитель долженъ, вообще, стараться предупреждать ошибки учениковъ, для этой цѣли онъ долженъ заставлять ихъ складывать трудныя слова и потомъ уже писать ихъ. Ошибки списываются учениками по одному или по нѣсколько разъ и складываются громко.

b) *Грамматическія упражненія.* Письменныя грамматическія упражненія должны быть повтореніемъ устныхъ. Въ младшихъ классахъ, какъ устные, такъ и письменные разборы должны писаться въ классѣ, подъ надзоромъ учителя; въ среднихъ же классахъ можно задавать разборы и для внѣклассной работы, но въ такомъ случаѣ разбираемыя предложенія должны походить на разобранныя уже подъ руководствомъ учителя и, во всякомъ случаѣ, быть скорѣе легче, чѣмъ труднѣе разобраннаго въ классѣ.

c) *Самостоятельныя работы.* Кромѣ работъ, производящихся подъ непосредственнымъ руководствомъ учителя, должны еще быть и внѣклассныя занятія. Въ младшихъ классахъ эти занятія можно ограничить выписываніемъ нѣсколькихъ мыслей изъ прочитаннаго или писаніемъ выученнаго напзусть; въ среднихъ классахъ можно давать переложеніе стиховъ въ прозу, письменный разсказъ прочитаннаго въ краткихъ словахъ, наконецъ, сочиненія на заданную тему. Переложеніе стиховъ въ прозу должно имѣть видъ весьма сжатаго разсказа, также и письменные разсказы прозаическихъ произведеній должны быть передачею самаго главнаго, а не перечнемъ мелкихъ подробностей. Надо учить дѣтей выдѣлять изъ прочитаннаго самое важное по смыслу, отличать существенные факты разсказа отъ второстепенныхъ.

Въ младшихъ классахъ можно начинать письменныя работы съ описанія знакомыхъ дѣтямъ предметовъ: стола, стула и т. д. При этомъ необходимо, чтобы сочиненія такого рода записывались учениками въ классѣ, и чтобы учитель предварительно проходилъ съ классомъ наглядно описаніе предмета. Когда дѣти уже значительно освоятся съ такими сочиненіями, можно задать сравненіе класснаго стола съ другимъ, находящимся у ученика дома и т. п.

Кромѣ этихъ темъ можно задавать въ слѣдующихъ классахъ объясненіе басень, разборъ характеровъ изъ прочитанныхъ разсказовъ, а впослѣдствіи описаніе нѣкоторыхъ случаевъ изъ дѣтской жизни—прогулокъ, праздниковъ и т. п. При всѣхъ этихъ темахъ учитель долженъ давать сначала планъ сочиненія, объяснить въ общихъ чертахъ, что нужно дѣлать и какъ взяться за дѣло. Замѣчу при этомъ, что хорошо давать нѣсколько разнохарактерныхъ темъ на выборъ, чтобы

не стѣснять индивидуальной склонности учениковъ. Иногда, въ видѣ образца, можно давать *общее* сочиненіе для всего класса, т. е. дать тему, задать ученикамъ приготовиться къ этой темѣ и потомъ записать всѣмъ классомъ въ послѣдовательномъ, образцовомъ порядкѣ все, до чего они додумаются общими силами.

Такимъ образомъ сочиненіе будетъ одинаково у всѣхъ, будутъ выбраны самыя лучшія мысли, придастся имъ соединенными силами лучшая форма. У каждаго ученика наберется нѣсколько такихъ сочиненій, которыя могутъ служить ему образцомъ для разработки другихъ темъ.

Перехожу къ третьей части моего реферата—къ изложенію тѣхъ способовъ обученія языку, нѣкоторымъ пособіемъ которыхъ является мой скромный трудъ: „Практическій курсъ упражненій по грамматикѣ съ матеріаломъ изъ Русской Исторіи". Я говорю *нѣкоторымъ*, потому что въ своей книгѣ стремилась выполнить одну только часть общей задачи: соединеніе учебнаго предмета—исторіи, съ упражненіями по языку. Я уже выяснила эту мысль въ предъидущихъ частяхъ реферата и потому не буду долѣе останавливаться на томъ, почему соединила съ грамматикою матеріалъ въ томъ видѣ, какъ онъ составленъ, т. е. въ послѣдовательномъ изложеніи исторіи, какъ подготовки къ болѣе спеціальному изученію ея. Я считаю свой трудъ далеко не совершеннымъ: моя попытка почти первая въ этомъ родѣ и, слѣдовательно, не могла быть выполнена вполнѣ безукоризненно; тѣмъ болѣе мнѣ будетъ пріятно выслушать мнѣніе о ней опытныхъ и компетентныхъ педаговъ и отрадно было бы услышать слово сочувствія, тѣмъ болѣе, что начатой мною трудъ далеко не оконченъ и потребуетъ еще многихъ поправокъ.

Приступаю къ изложенію программы:

Въ общей программѣ задуманнаго мною курса

1-й годъ—предназначается для разсмотрѣнія простой мысли и ея обыкновеннаго состава;

2-й годъ—для разсмотрѣнія мыслей въ ихъ взаимномъ отношеніи, т. е. ихъ сочиненія и подчиненія;

3-й годъ—для разсмотрѣнія болѣе сложныхъ явленій языка: мыслей въ ихъ послѣдовательномъ развитіи (періодъ) и нѣкоторыхъ частныхъ особенностей русской рѣчи (сравнительныя склоненія русскія, церковно-славянскія и иностранныя, сравнительныя спряженія и т. д.).

Порядокъ этой программы можно бы выразить такъ: изъ всей рѣчи дѣти выдѣляютъ сначала простыя сужденія, какъ самые существенные члены, безъ которыхъ не могло бы быть и рѣчи; потомъ учатся выдѣлять изъ рѣчи сочетанія этихъ простыхъ сужденій, образующія

уже члены рѣчи болѣе сложные; наконецъ, разсматриваютъ рѣчь во всей ея нераздѣльной цѣлости и обращаютъ вниманіе на особенности ея по отношенію къ другимъ языкамъ.

Частная программа перваго года упражненій по грамматикѣ заключаетъ въ себѣ три главы:

1. Необходимые главные члены простой мысли: логическое подлежащее и логическое сказуемое.

2. Каждый изъ главныхъ членовъ въ отдѣльности: подлежащее безъ словъ, уясняющихъ понятіе о предметѣ (при этомъ берется только нормальная форма подлежащаго—предметъ, имя существительное); потомъ разсматривается такимъ же образомъ въ отдѣльности сказуемое (въ обыкновенной формѣ—въ видѣ глагола); при глаголѣ же разсматривается и дополненіе, хотя опять только въ двухъ, самыхъ естественныхъ формахъ: какъ предметъ, на который переходитъ дѣйствіе и какъ дѣйствіе, участняющее другое дѣйствіе.

3. Наконецъ, какъ переходъ къ слѣдующему курсу, разсматривается еще опредѣленіе прилагательное, какъ слово, суживающее объемъ понятія о предметѣ (подлежащемъ и дополненіи).

Что касается до матеріала Русской Исторіи, то я избрала именно ее, потому что этотъ предметъ наименѣе разработанъ, по крайней мѣрѣ для элементарныхъ курсовъ,—слѣдовательно въ этомъ направленіи не будетъ безполезною всякая попытка, хотя бы и слабая, привести въ систематическій порядокъ массу фактовъ и расположить ихъ сообразно съ педагогическими цѣлями. Притомъ знаніе отечественной исторіи необходимо, какъ одинъ изъ элементовъ образованія. Если вести преподаваніе правильно, не набивая головы ученика сухими фактами, ограничиваясь въ этомъ возрастѣ этнографическими данными и указывая въ нихъ отчасти на внутренній смыслъ народной жизни—исторія должна принести такую же воспитальную пользу, какъ и другія науки, и тѣмъ болѣе серьезную, что ея цѣль—подготовка къ общественной жизни.

Слѣдовательно, на первомъ планѣ должны стоять этнографическія данныя, должны быть сначала изложены только тѣ событія народной жизни, которыя имѣли на нее наибольшее вліяніе, должны быть обрисованы, по возможности, рельефно тѣ личности, которыя имѣли рѣшительное вліяніе на народную жизнь. Я старалась, насколько умѣла, слѣдовать этимъ положеніямъ. При характеристикѣ народностей я стремилась, по возможности, ясно описать главныя, характеристичныя черты типа; при этомъ я пользовалась и пѣснями, и сказаніями, и сохранившимися въ народѣ чертами. Вполнѣ достигнуть этого я не могла, а потому очень желала бы, чтобы критика обра-

тила вниманіе въ особенности на эту сторону моего труда и указала бы мнѣ на недостатки, пробѣлы, возможную непослѣдовательность въ собранномъ мною матеріалѣ—я бы постаралась впослѣдствіи исправить указанныя мнѣ погрѣшности. Я съ намѣреніемъ расположила отдѣльныя описанія народностей такъ, что возможно сравненіе. Такъ, напр, Славяне, сѣверное племя, могутъ быть противопоставлены Полянамъ, южнымъ жителямъ, Поляне, въ свою очередь Древлянамъ, какъ жителямъ лѣсовъ и Хозарамъ какъ жителямъ степей; при этомъ необходимо также сравненіе мѣстностей. Потомъ каждый народъ долженъ быть сравненъ съ настоящимъ его представителемъ. Волховскіе Славяне съ жителями Новгородской и другихъ Великорусскихъ губерній, Поляне—съ Малороссами; Хозары—съ нынѣшними кочевниками юго-восточныхъ степей, Древляне—съ Бѣлоруссами и т. д. Сравненіе удобнѣе производить, разсмотрѣвъ уже предварительно каждый народъ въ отдѣльности; однако, если дѣтямъ трудно запомнить всѣ сравниваемыя черты, то непосредственное сопоставленіе противоположностей весьма помогаетъ запоминанію. Когда выучены два, три характера отдѣльныхъ личностей, надо сравнить и ихъ. Олега можно сравнить съ Рюрикомъ; Ольгу съ Олегомъ; Игоря противопоставить Святославу, Святослава—Олегу и т. д. На эти упражненія у меня есть нѣкоторые намеки, которыми искусный преподаватель всегда сумѣетъ воспользоваться. Съ цѣлью облегченія труда преподавателю, у меня отмѣчены въ видѣ заголовковъ, всѣ разбираемыя черты народностей и характеровъ. Преподаваніе по моей книгѣ ведется такъ:

1. Матеріалъ урока излагается прежде учителемъ въ видѣ катихетическаго разсказа; въ этомъ упражненіи долженъ принимать участіе непремѣнно *весь* классъ, каждый разсказанный новый фактъ повторяется учениками, объясняются непонятныя слова, показываются этнографическія картины и т. п. На это полагается одинъ урокъ въ недѣлю и это собственно урокъ исторіи. Пособіями служатъ: географическая стѣнная карта Россіи, по атласу у учениковъ, этнографическія картины. Учитель показываетъ на стѣнной картѣ,—ученики на своихъ атласахъ одновременно тоже самое.

При описаніи народностей сначала показывается дѣтямъ изображеніе, потомъ отчасти съ помощью вопросовъ, отчасти въ видѣ разсказа ихъ знакомятъ съ чертами характера, быта частнаго и общественнаго, при чемъ указывается на черты, уцѣлѣвшія въ народѣ и по настоящее время.

Разсказъ учителя ни въ какомъ случаѣ не долженъ превышать составленнаго мною матеріала: скорѣе онъ долженъ представлять

этотъ матеріалъ въ общихъ чертахъ, оставляя частности для чтенія дѣтьми по книгѣ.

2. Потомъ слѣдуетъ урокъ *чтенія*, на который тоже полагается часъ въ недѣлю; при этомъ дѣти припоминаютъ разсказанное учителемъ, запоминаютъ новыя подробности, разсказываютъ то, что усвоено. Я считаю урокъ чтенія чрезвычайно важнымъ, потому что, хотя чтеніе и связано съ другими предметами: географіей, естественными науками, закономъ Божіимъ, но тѣмъ не менѣе необходимо еще *упражнять* дѣтей въ чтеніи, учить ихъ явственному произношенію, правильности ударенія, простотѣ и естественности въ выраженіи мыслей—это упражненіе является слишкомъ большимъ подспорьемъ и при письмѣ, а потому необходимъ для него *одинъ* правильный урокъ въ недѣлю.

3. Слѣдующее за тѣмъ упражненіе — извлеченіе и составленіе мыслей, необходимыхъ для грамматическихъ упражненій. Каждая составленная фраза записывается всѣми учениками, трудныя слова, названія и т. п. сначала складываются во избѣжаніе ошибокъ. Это собственно классъ диктовки, на который тоже полагается часъ въ недѣлю.

4. Наконецъ, на четвертый урокъ начинаются грамматическія упражненія съ выписанными мыслями. На это полагается въ недѣлю тоже часъ.

Такимъ образомъ, при нормальномъ распредѣленіи уроковъ русскаго языка, т. е. по одному въ день, преподаваніе по моей книгѣ займетъ четыре часа въ недѣлю; остальные два часа я полагаю на объяснительное чтеніе образцовыхъ произведеній, въ такомъ родѣ, напр., какъ это показано въ христоматіи Полеваго.

Грамматическій урокъ въ этомъ возрастѣ, т. е. въ младшихъ классахъ, долженъ быть скорѣе провѣркою пройденнаго въ другихъ урокахъ; онъ долженъ освоивать дѣтей съ терминами весьма осторожно, только тогда, когда уже въ умѣ ихъ установится ясное понятіе объясняемаго; поэтому грамматическихъ уроковъ, сравнительно, мало, главными элементами преподаванія являются: упражненіе дѣтей въ чтеніи, письмѣ, разсказѣ.

Это, по моему, вполнѣ раціонально: научить говорить ребенка можно только говоря съ нимъ, обогащая его умъ новыми понятіями, научить писать—только диктуя ему, заставляя его писать, набивая его руку,—заучиваніе же сухихъ грамматическихъ терминовъ никого не научитъ говорить, а писаніе длинныхъ, скучныхъ разборовъ, склоненій, спряженій, какъ перечня этихъ терминовъ никому не даетъ навыка въ изложеніи мыслей. Грамматика должна быть орудіемъ

окончательной отдѣлки, а не камнемъ фундамента, говоря словами г. Марселя; т. е. научить говорить и писать надо на практикѣ, а съ помощью грамматики обобщить только знанія.

Теперь перехожу къ общему виду моего учебника. Онъ заключаетъ въ себѣ все, что нужно для ученика: матеріалъ для чтенія, повторительные отдѣлы по грамматикѣ, фразы для диктовки и въ то же время въ немъ изложена вся метода преподаванія: даны главные наводящіе вопросы, помѣщены программы для учителя, темы для сочиненій и т. д.

Мнѣ было замѣчено, что такого рода составъ учебника неудобенъ для учениковъ, которымъ не нужно быть знакомыми съ методою учителя, это его дѣло, а не учениковъ, ученикамъ же надо только краткую книгу для повторенія.

Съ этимъ мнѣніемъ я не вполнѣ согласна: мнѣ кажется, человѣческая память такой прихотливый органъ, такъ склонна къ забывчивости, особенно въ раннемъ возрастѣ, что всякое напоминаніе не должно быть упущено изъ виду; поэтому, нисколько, мнѣ кажется, не помѣшаетъ ученику имѣть, такъ сказать, передъ глазами своими въ общихъ чертахъ урокъ, пройденный учителемъ, въ той формѣ, въ какой онъ проходился, именно, въ катихетической.

Если ученикъ просмотритъ такой урокъ, въ его памяти легче возстановится все то, что учитель говорилъ отъ себя, для учениковъ же, не бывшихъ почему либо въ классѣ, урокъ не будетъ потерянъ. Вообще, мое убѣжденіе таково, что чѣмъ меньше для ученика будутъ представляться тайною пріемы учителя, чѣмъ больше онъ освоится съ ними, тѣмъ болѣе появится и довѣрія къ учителю; если ученикъ прочтетъ по книгѣ, что въ примѣчаніи для учителя предлагается обратить больше вниманія на такой-то отдѣлъ, на такіе-то факты и если онъ убѣдится въ томъ, что учитель, дѣйствительно исполнилъ это указаніе добросовѣстно—это только укрѣпитъ ученика въ уваженіи къ учителю; въ противномъ же случаѣ, т. е. если учитель недобросовѣстно и неловко примется за дѣло, никакія раздѣленія книги на двѣ части: методику и учебникъ, не помогутъ ему.

Пусть дѣти контролируютъ наши дѣйствія, они тоже люди и тоже имѣютъ свои права на нѣкоторую долю самостоятельности въ дѣлѣ ихъ образованія, иначе выйдетъ то, про что намекаетъ басня:

... Вѣдь овцы на совѣтѣ вѣрно были?
Вотъ то-то нѣтъ—овецъ-то и забыли.

Въ заключеніе сообщу еще общую программу моей книги, какъ по исторіи, такъ и по грамматикѣ.

По Исторіи: 1) Славяне. 2) Поляне. 3) Варяги. 4) Рюрикъ. 5) Хозары. 6) Олегъ. 7) Древляне. 8) Игорь. 9) Пѣченѣги. 10) Ольга. 11) Святославъ. 12) Сыновья Святослава. 13) Владиміръ—язычникъ.

По грамматикѣ:

Глава I Логическія подлежащее и сказуемое.

Глава II Подлежащее:

1 Отдѣлъ. Существительное и его разряды.
2 „ Повтореніе.
3 „ Число существительнаго.
4 „ Родъ существительнаго.
5 „ Повтореніе.
6 „ Склоненіе существительнаго.
7 „ Повтореніе.

Сказуемое:

8 „ Глаголъ. Нераспространенное и распространенное предложенія. Зависимость сказуемаго отъ подлежащаго. Наклоненія.
9 „ Залоги.
10 „ Повтореніе.

Глава III. 1 Отдѣлъ. Полное и неполное предложенія. Опредѣленіе.
2 „ Опредѣленіе прилагательное. Отношеніе его къ опредѣляемому слову.
3 „ Повтореніе.

Въ концѣ перваго года находится еще дополнительный отдѣлъ имѣющій цѣлью общее повтореніе пройденнаго.

Такимъ образомъ, въ своемъ рефератѣ я изложила:

1) Тѣ общія основанія преподаванія вообще;

2) тѣ частныя основанія преподаванія русскаго языка, которыми я руководствовалась при составленіи своего труда; и—

3) сообщила составъ своей книги, въ общихъ чертахъ охарактеризовала пріемы преподаванія и прочла подробную программу, какъ по исторіи, такъ и по грамматикѣ.

Мнѣ было бы пріятно, еслибы Г-да члены указали мнѣ на мои ошибки, на пробѣлы, на слабыя стороны въ моей книгѣ, потому что, повторяю, я не желаю рисоваться нѣкоторыми своими познаніями, но желаю принести дѣйствительную пользу педагогіи, а это возможно только при помощи другихъ, болѣе опытныхъ педагоговъ. Надѣюсь, господа, что вы не оставите безъ вниманія моего реферата и сочувственно отнесетесь къ моему желанію развиваться въ дѣлѣ знанія педагогіи.

О. Москвитинова.

ПРОГРАММА

И МЕТОДЪ ПРЕПОДАВАНІЯ АРИѲМЕТИКИ.

(Курсъ подготовительный).

Лучшимъ методомъ начальнаго преподаванія ариѳметики въ настоящее время признается методъ Грубе; всѣ современные педагоги-математики находятъ его непогрѣшимымъ въ основаніи и не соглашаются съ нимъ только въ частностяхъ. Одни изъ нихъ считаютъ лишнимъ распространять ту же постепенность и строгость, какой слѣдуетъ держаться при изученіи первыхъ десяти чиселъ, на числа большія чѣмъ 10; другіе совѣтуютъ изучать числа по группамъ, потому что, въ противномъ случаѣ, по ихъ мнѣнію, занимаясь въ каждомъ урокѣ только однимъ числомъ и заставляя поэтому дѣтей давать все одинъ и тотъ-же отвѣтъ, мы невольно пріучаемъ ихъ отвѣчать совершенно механически. Поэтому всѣ заботы современныхъ педагоговъ, относительно начальнаго преподаванія ариѳметики, ограничиваются только разсужденіями о томъ: въ какой степени слѣдуетъ держаться метода Грубе? да еще составленіемъ множества задачъ, которыя вполнѣ согласовались бы съ требованіями его. Такое единодушное признаніе непогрѣшимости метода Грубе невольно внушаетъ мнѣ боязнь высказать откровенно мое мнѣніе о немъ; но такъ какъ я не знаю ни одного аргумента, говорящаго въ пользу метода Грубе, на столько прочнаго, чтобъ мои опасенія могли-бы считаться хоть на грошъ разумными, то поэтому, дорожа истиною, было бы стыдно съ моей стороны только изъ одной трусости, изъ боязни себя сконфузить, оставить свое мнѣніе при себѣ и никогда поэтому не узнать на сколько оно вѣрно.

Я нахожу методъ Грубе весьма неудовлетворительнымъ, даже болѣе: я нахожу, что онъ не можетъ служить методомъ преподаванія

ариѳметики, такъ какъ помощью его почти невозможно передать суть этой науки. Держась его, мы можемъ научить дѣтей *только счету* и то лишь небольшихъ чиселъ, потому что для пониманія относительной величины большихъ чиселъ, необходимо знакомство съ главными основаніями ариѳметики, которыхъ методъ Грубе не даетъ, да и не можетъ дать; но кромѣ этого, онъ какъ и методъ обученія счету небольшихъ чиселъ не можетъ быть признанъ, по моему мнѣнію, хорошимъ, потому что счету дѣтей можно научить, пожалуй, скорѣе чѣмъ въ полгода путемъ чисто практическимъ, давая, напримѣръ, имъ на руки деньги и позволяя покупать для себя необходимое. Я зналъ дѣтей не старше семи-лѣтняго возраста, которыя, благодаря только тому, что ихъ посылали въ лавки за покупками, научились тамъ, подъ руководствомъ лобазниковъ, непогрѣшимо отсчитывать сдачу съ рубля и болѣе и рѣшать другія задачи на столько сложныя, что ихъ по методу Грубе, можно было бы предложить только развѣ по истеченіи двухъ-годичнаго изученія ариѳметики.

Почему методъ Грубе считается еще до сихъ поръ лучшимъ методомъ преподаванія ариѳметики не должно казаться страннымъ, если только принять во вниманіе, что до него у насъ существовалъ только одинъ методъ или, лучше сказать, одна сноровка, которая одинаково прилагалась при преподаваніи какого угодно предмета и для учениковъ какого угодно возраста и которая такъ характеристически была названа „бурсацкою долбежкою“. Методъ Грубе понятенъ только какъ противоположная крайность „бурсацкой долбежки“. Впрочемъ не только одинъ методъ преподаванія ариѳметики, но также и вся метода современнаго обученія составляетъ крайность прежней долбежки.

Какъ въ прежнее время все „зубрили“, заставляли заучивать „отъ селѣ и до селѣ“, не думая позаботиться о томъ, чтобъ сдѣлать, заучиваемое учениками для нихъ понятнымъ, а требуя отъ нихъ только буквальнаго знанія заданнаго и т. д., такъ въ настоящее время ударились въ другую крайность; на всякой фразѣ, на каждомъ словѣ учитель останавливается и старается всѣми силами растолковать ученикамъ истинное ихъ значеніе; изъ желанія какъ можно болѣе развить ребенка, пренебрегаютъ строгостью изложенія предмета, называя подобное изложеніе рутиннымъ, и останавливаются только на такихъ фактахъ, разъясненіе которыхъ, по мнѣнію учителей, принесетъ большую пользу умственному развитію учениковъ,— притомъ очень часто, подражая нѣмецкимъ педагогамъ, подчиняются той-же рутинѣ, иногда даже весьма комичной, какъ, напримѣръ, совѣты г. Паульсона объясняться съ учениками, для сокращенія рѣчи,

различными тѣлодвиженіями. Требованія современной педагогики отличаются еще одною крайностью, на которую не мѣшало бы обратить посерьознѣе вниманіе. Какъ въ прежнія времена, слѣдуя принципамъ г-жи Простаковой, старались дѣтей откармливать и за науку ихъ сажать не торопились, предоставляя имъ свободу чуть ли не до 15-лѣтняго возраста гонять голубей или бить баклуши, такъ въ настоящее время—чуть ли не изъ пеленокъ забираютъ педагоги дѣтей подъ свое чадолюбивое крылышко. Богъ знаетъ, какое имѣетъ вліяніе такая ранняя заботливость педагоговъ! Мнѣ кажется, какъ бы раціонально не было воспитаніе, но ужь потому что оно воспитаніе, оно непремѣнно должно быть насилованіемъ; а полезно ли хоть самое разумное насилованіе въ томъ возрастѣ, когда всѣ силы ребенка поглащаются его физическимъ развитіемъ?

Я хотѣлъ здѣсь указать только на то, что вся метода современнаго обученія представляетъ крайность, противуположную прежней, и, какъ всякая крайность поэтому, она не можетъ считаться раціональною.

Но существуетъ еще и другая причина почему методъ Грубе преподаванія ариѳметики признается еще до сихъ поръ непогрѣшимымъ. Это, вопервыхъ, простота его и легкость изученія; достаточно учителю познакомиться съ однимъ урокомъ, чтобъ ничего не дѣлать въ продолженіи цѣлаго года, потому что всѣ уроки фотографически точно походятъ одинъ на другой и отличаются только тѣмъ, что въ каждомъ изъ нихъ число берется единицею больше, чѣмъ въ прежнемъ. Подобныя занятія въ высшей степени однообразны; хуже, пожалуй, чѣмъ даже „бурсацкая долбежка“, и не должно казаться, послѣ этого, страннымъ, если учителя, при такомъ методѣ, считаютъ необходимымъ выкидывать различные педагогическіе фокусы, обращаться къ постороннимъ предметамъ, чтобъ этимъ, хоть немного, оживить заснувшихъ учениковъ. Довольно мудрено будетъ, при такихъ обстоятельствахъ, достигнуть, чтобъ дѣти могли заинтересоваться какимъ либо предметомъ! Во вторыхъ, занятія по этому методу не представляютъ для учениковъ какихъ либо трудностей, которыя имъ нужно было бы преодолѣвать; всѣ предложенія и всѣ вопросы почти всегда находятъ въ головахъ ихъ готовые отвѣты. Подобные удачные отвѣты со стороны учениковъ вводятъ въ обманъ учителя: онъ предполагаетъ, что они составляютъ результатъ самаго метода, тогда какъ этотъ успѣхъ положительно мнимый. Очень часто случается, что ученики, при такомъ методѣ, не пріобрѣтаютъ почти никакихъ новыхъ познаній и уроки не представляютъ почти никакого матерьяла для ихъ развитія, такъ что ученики, въ этихъ случаяхъ, занимаются

лишь повтореніемъ уже извѣстнаго имъ и, можетъ быть, только въ иной формѣ. Чтобы вполнѣ доказать справедливость моего рѣзкаго отзыва о методѣ Грубе, я долженъ былъ бы теперь приступить къ подробной оцѣнкѣ его; но я этого не сдѣлаю. Во первыхъ, потому, что въ этой статьѣ я намѣренъ выяснить основанія того метода, который слѣдуетъ назвать естественнымъ методомъ преподаванія ариѳметики, а во вторыхъ потому, что читатель, ознакомившись въ главныхъ чертахъ съ основаніями этого метода, самъ увидитъ на сколько справедливо мое мнѣніе о методѣ Грубе; если же я, при своемъ намѣреніи, позволилъ себѣ въ началѣ статьи, сказать нѣсколько словъ о немъ, то это потому, что онъ, какъ мнѣ кажется, по духу своему совершенно противорѣчитъ тому методу, къ разъясненію котораго я теперь и перейду.

Изъ числа различныхъ методовъ изложенія извѣстнаго предмета, долженъ существовать непремѣнно такой, который вполнѣ согласовался бы съ сущностью излагаемаго предмета. Такой методъ долженъ быть названъ *естественнымъ*. Только одни естественные методы въ дѣлѣ образованія могутъ принести найбольшую пользу, что значитъ, только они одни могутъ болѣе способствовать успѣху умственнаго развитія учениковъ и скорѣе, и основательнѣе ознакомить ихъ съ самыми предметами образованія. Высказанное мною положеніе слѣдуетъ признать за аксіому, которую поэтому я постараюсь только выяснить.

Обратимся за этимъ къ самому элементарному предмету образованія—къ азбукѣ. Въ недавнемъ прошломъ, обучая азбукѣ, называли буквы: азъ, буки, вѣди... потомъ перешли къ: бе, ве, ге...; въ настоящее же время эти звуки передаются именно такъ, какъ они входятъ въ составъ словъ: ббб.., ввв.., гг... Звуковой методъ преподаванія азбуки поэтому и долженъ, по моему мнѣнію, считаться естественнымъ. Въ прежнее время, при переходѣ отъ азбуки къ изученію слоговъ, ученику представлялась та же трудность, какая существовала для него, при изученіи азъ, буки... или бе, ве.., потому что каждый слогъ получался не отъ сліянія заученныхъ звуковъ, а имѣлъ совершенно другое произношеніе; почему *буки* и *азъ* при сліяніи давали сложный звукъ *ба*, а не *букиазъ* ребенку было мудрено понять, и поэтому онъ долженъ былъ его заучивать, какъ совершенно новую для него букву. Въ настоящее же время ученикъ ясно видитъ: почему изъ соединенія *ббб*... и *а* получается *ба*; поэтому звуковой методъ преподаванія азбуки въ основаніи своемъ останется навсегда непогрѣшимымъ и улучшенія, какія, быть можетъ, будутъ прибавлены въ немъ впослѣдствіи, составятъ частности. Но какъ уже въ настоящее время педагоги не сходятся въ частностяхъ при преподаваніи азбуки, такъ и

впослѣдствіи они будутъ раздѣляться на отдѣльные лагери, потому что почти невозможно будетъ найдти такія прочныя основанія, для какого нибудь частнаго положенія, вслѣдствіе которыхъ оно могло бы быть признано всѣми за истинное. Наконецъ, эти частности должны составлять особенность каждаго учителя; онъ можетъ выбрать изъ нихъ ту или другую, руководствуясь своимъ вкусомъ и соображаясь съ тѣми обстоятельствами, при которыхъ ему прійдется орудовать; въ противномъ случаѣ учителя мало чѣмъ отличались бы отъ говорящихъ машинъ. Такимъ образомъ, если въ настоящее время одни педагоги находятъ, что изученіе азбуки полезнѣе начинать съ разложенія словъ на составляющіе ихъ звуки,—другіе считаютъ болѣе удобнымъ ознакомить учениковъ сначала съ произношеніемъ каждой буквы отдѣльно, не въ составѣ словъ и потомъ уже переходить къ соединенію звуковъ въ слова; если одни изъ нихъ обучаютъ азбукѣ при помощи подвижныхъ буквъ и въ соединеніи съ означеніемъ ихъ, а другіе—помимо этого, то всѣ эти особенности составляютъ частности, и выборъ той или другой изъ нихъ можетъ оправдываться только обстоятельствами, т. е. развитіемъ учениковъ, средствами школы, способностями учителя и т. д.

Переходя отъ медота обученія азбукѣ, къ методу изложенія какой либо науки, я долженъ прибавить, что естественнымъ методомъ изложенія ея слѣдуетъ считать только тотъ, который будетъ согласоваться не съ историческимъ, а съ внутреннимъ развитіемъ этой науки, потому что очень часто какое либо новое пріобрѣтеніе въ области извѣстной науки проливаетъ совершенно новый свѣтъ на самыя основныя начала ея, такъ что сущность ея, вслѣдствіе этого, измѣняется и весьма значительно. Поэтому вмѣстѣ съ развитіемъ какой либо науки долженъ въ той же степени развиваться и методъ изложенія ея, и только развѣ одинъ звуковой методъ преподаванія азбуки, такъ какъ азбука не есть наука, можетъ считаться окончательно вѣрнымъ въ основаніи.

Для того, чтобъ опредѣлить теперь болѣе вѣрный, естественный методъ преподаванія ариѳметики, слѣдуетъ, на основаніи высказанной выше аксіомы, выяснить сначала сущность ея, что главнымъ образомъ приводится къ рѣшенію четырехъ вопросовъ: *чѣмъ занимается ариѳметика? и что такое число, единица и величина?* Правильное рѣшеніе поставленныхъ вопросовъ сводится окончательно къ одному: *что такое величина?* потому что, какъ гласятъ существующія опредѣленія, ариѳметика изслѣдуетъ свойства *чиселъ* и отыскиваетъ правила, какъ производить дѣйствія надъ ними; число же есть собраніе *единицъ*, а эта послѣдняя въ настоящее время

опредѣляется такъ: всякая *величина*, взятая отдѣльно, есть единица, поэтому въ концѣ концовъ, раньше разъясненія предъидущихъ вопросовъ, нужно сначала выяснить: что такое величина?

Величина принадлежитъ къ числу конечныхъ понятій, которыя присущи вообще каждому человѣку и каждому возрасту только въ различныхъ степеняхъ! у однихъ—они узки и неосмысленны, у другихъ—они широки и сознательны. На этихъ конечныхъ понятіяхъ строятся или, лучше сказать, къ нимъ сводятся опредѣленія всѣхъ другихъ понятій, которыя не пріобрѣтаются отдѣльно каждымъ субъектомъ, но которые, если только опредѣленія построены на конечныхъ понятіяхъ, могутъ быть поняты всѣми. Сами же конечныя понятія весьма трудно подчиняются опредѣленіямъ; это происходитъ отъ того, что опредѣленіе какого либо понятія есть ничто иное какъ сумма другихъ извѣстныхъ понятій, поэтому опредѣленіе величины, какъ конечнаго понятія, будетъ состоять или изъ тѣхъ понятій, которыя уже содержатся въ понятіи величины, или же изъ тѣхъ, которыя пріобрѣтены позже, чѣмъ понятіе о величинѣ и которыя, по ихъ ограниченности, могутъ быть для насъ яснѣе, чѣмъ понятіе о величинѣ. Напримѣръ, опредѣленіе величины, которое далъ Эйлеръ, а именно: „все, что можетъ увеличиваться и уменьшаться, называется величиною“, принадлежитъ къ первой категоріи; въ немъ слова *увеличиваться* и *уменьшаться* выражаютъ почти то же понятіе, которое подразумѣвается подъ словомъ величина. Изъ числа другихъ опредѣленій, которыя можно было бы отнести ко второй категоріи, я приведу только одно, какъ болѣе употребительное, именно: „все, что можетъ быть дѣлимо на части, называется величиною“. Здѣсь понятіе величины выражено суммою двухъ понятій: что такое часть и что такое дѣлимость; оба они пріобрѣтены позже, чѣмъ понятіе о величинѣ; опредѣлить ихъ можно только тогда, когда уже извѣстно, что такое величина? Поэтому, давая опредѣленіе величины, можно заботиться только объ общности его, чтобы оно выражало то широкое и осмысленное понятіе о величинѣ, которое мы получаемъ послѣ продолжительныхъ изслѣдованій свойства ея и до пониманія которой можно только возвыситься.

Мое опредѣленіе величины, которое я далъ въ примѣчаніи къ моей ариѳметикѣ, какъ мнѣ кажется, удовлетворяетъ этому требованію. Я тамъ сказалъ, что *величиною слѣдуетъ называть все то, что можетъ быть сравниваемо*. Чтобы сказанное мною объ опредѣленіи величины не показалось бы голословнымъ, я позволю себѣ остановиться немного на сдѣланномъ мною опредѣленіи ея, тѣмъ болѣе, что это нисколько не отклонитъ меня отъ моей цѣли.

Красоту, храбрость мы можемъ сравнивать, но вмѣстѣ съ этимъ, ни красоту, ни храбрость мы не рѣшаемся назвать величинами. Это повидимому составляетъ самое вѣское возраженіе противъ истинности моего опредѣленія. Говоря, что красоту можно сравнивать, мы подразумѣваемъ сравниваніе тѣхъ впечатлѣній, которыя производятъ на насъ красоты, но сами по себѣ они, помимо нашихъ впечатлѣній, не сравниваются нами, и поэтому можемъ ли мы сравнивать красоты или нѣтъ составляетъ вопросъ, рѣшеніе котораго и укажетъ: слѣдуетъ ли красоту, храбрость считать величинами? *) Если бы разстоянія мы также сравнивали по нашимъ впечатлѣніямъ, то могли бы сказать только, что одно разстояніе больше или меньше другаго и то лишь тогда, когда разность между данными разстояніями будетъ ощутительна для нашихъ глазъ, въ противномъ случаѣ, всегда возможна съ нашей стороны ошибка; но во сколько разъ одно разстояніе было бы больше другаго, мы не могли бы рѣшить, точно такъ, какъ не можемъ теперь сказать во сколько разъ одинъ предметъ красивѣе другаго, и, слѣдовательно, какъ тѣперь красоту, такъ и разстояніе мы не могли бы признать за величину до тѣхъ поръ, пока не нашли бы возможнымъ сравнивать ихъ между собою, помимо нашихъ впечатлѣній. Въ первомъ случаѣ процессъ сравниванія можетъ быть названъ субъективнымъ, такъ какъ онъ происходитъ внутри насъ, а во второмъ—объективнымъ, потому что онъ происходитъ внѣ насъ. Можно предположить, что человѣкъ раньше всего за величину призналъ разстоянія, поверхности, объемы, потомъ, по мѣрѣ накопленія знаній, онъ рѣшился перенести тоже понятіе также на тяжесть, свѣтъ, теплоту и т. д. Смѣло можно полагать, что въ древнія времена относительно теплоты говорилось тоже самое, что повторяемъ мы теперь относительно красоты, храбрости; она навѣрно не признавалась за величину до тѣхъ поръ, пока не нашли возможнымъ сравнивать теплоты между собою, по тѣмъ дѣйствіямъ, какія она производитъ не на насъ, а на другія тѣла. Наши впечатлѣнія также могутъ быть сравниваемы, и какъ всѣ величины подобнаго рода, ихъ слѣдуетъ сравнивать по силѣ ихъ; сила же впечатлѣній должна выражаться количествомъ затрачиваемой на нихъ матеріи; поэтому наши впечатлѣнія также слѣдуетъ считать величинами, но, въ такомъ случаѣ, впечатлѣнія свѣта, звука, обонянія.... должны быть признаны величинами однородными. Такимъ образомъ мы видимъ, что по мѣрѣ накопленія знаній, понятіе о величинѣ все бо-

*) Что могло бы случиться, еслибъ красота была дѣйствительнымъ, а не мнимымъ объектомъ.

лѣе и болѣе расширяется, и, очень можетъ быть, что въ будущемъ это понятіе будетъ перенесено на многіе предметы, которые мы теперь не признаемъ за величины, или существованіе которыхъ намъ вовсе еще неизвѣстно, а вслѣдствіе этого, очень можетъ быть, измѣнится и понятіе о величинѣ т. е. вѣрнѣе сказать, дополнится. Цѣль и предѣлы этой статьи не позволяютъ мнѣ высказать подробнѣе мое мнѣніе объ этомъ предметѣ, поэтому я считаю нужнымъ сказать только, что существующее понятіе о величинѣ, какъ я полагаю, страдаетъ весьма большими пробѣлами, и оно ни въ какомъ случаѣ не можетъ считаться окончательнымъ, а развѣ только маленькимъ началомъ великаго будущаго.

На основаніи сказаннаго нѣтъ сомнѣнія, что, при желаніи расширить и осмыслить существующее въ ребенкѣ понятіе о величинѣ, слѣдуетъ ознакомить его съ тѣми предметами, которые мы называемъ величинами, т. е. показать ему измѣренія разстояній, вѣса, теплоты, свѣта и т. д., но отнюдь не давать ему опредѣленія ея, потому что, при самомъ толковомъ разъясненіи этого опредѣленія, понятіе о величинѣ въ ученикѣ останется тоже самое и только можетъ быть сдѣлается болѣе сознательнымъ. Наконецъ, разъясняя опредѣленіе величины, учителя указываютъ обыкновенно на примѣры, ограничиваясь при этомъ названіемъ двухъ, трехъ величинъ, тогда какъ слѣдуетъ указывать по возможности на большое число ихъ, тогда, дѣйствительно, понятіе о величинѣ въ ребенкѣ расширится; но давать въ такомъ случаѣ опредѣленіе совершенно лишнее; это можно будетъ сдѣлать, когда найдемъ нужнымъ формулировать пройденные учениками, знанія т. е. когда найдемъ, что изъ сообщенныхъ ученикамъ знаній, мы выжали все, что могло служить ихъ умственному развитію, и что сообщенныя знанія должны теперь составить для нихъ необходимый умственный капиталъ. Если нѣкоторые педагоги предполагаютъ, что не къ чему заботиться, при начальномъ преподаваніи ариѳметики, о расширеніи существующаго въ ребенкѣ понятія величины, то они жестоко ошибаются, потому что ариѳметика, занимаясь опредѣленными отношеніями и начиная съ опредѣленія неизвѣстныхъ величинъ, непремѣнно требуетъ отъ ребенка пониманія величины; только ознакомивъ ученика съ нѣкоторыми величинами, мы можемъ надѣяться, что для него будетъ понятно: что такое число и откуда оно получается, въ противномъ случаѣ, числа для него будутъ представлять что-то въ родѣ іероглифовъ. Наконецъ, знакомя учениковъ прямо съ числами, мы не будемъ имъ преподавать ариѳметику, а нѣчто только похожее на нее: будемъ скорѣе обучать ихъ хитростямъ какой то конторской науки.

Различіе между тѣмъ преподаваніемъ ариѳметики, которое я осмѣлился назвать обученіемъ хитростямъ конторской науки и дѣйствительнымъ ея преподаваніемъ, будетъ вполнѣ осязательно, если я скажу, что въ первомъ случаѣ, учитель, объясняя какое либо ариѳметическое дѣйствіе, будетъ стараться научить дѣтей какъ производить это дѣйствіе, во второмъ же—онъ будетъ рѣшать съ ними вопросъ: найдти наиболѣе удобный способъ какъ производить его; въ первомъ случаѣ учитель будетъ требовать отъ дѣтей вѣрности вычисленій, во второмъ—правильности сужденій. Какъ при преподаваніи геометріи учитель *доказываетъ* Пиѳагорову теорему, а не излагаетъ ее, такъ и при преподаваніи ариѳметики онъ долженъ *отыскивать* способъ: какъ производить извѣстное дѣйствіе, а не прямо разъяснять его, потому что образовательный элементъ какъ геометріи, такъ и ариѳметики заключается не въ знаніи ихъ истинъ, а въ способахъ нахожденія этихъ истинъ. Если бы дѣйствительное преподаваніе ариѳметики представляло какія нибудь особенныя трудности для учениковъ, тогда бы это могло служить оправданіемъ подобныхъ занятій; но этого вовсе нѣтъ, въ чемъ читатель вполнѣ убѣдится, если возьметъ на себя трудъ прочитать эту статью до конца.

Такъ какъ величины обладаютъ только однимъ свойствомъ: могутъ быть больше или меньше, то сравнивая ихъ между собою, т. е. находя ихъ отношенія, мы можемъ узнавать только: во сколько разъ одна величина больше или меньше другой; это отношеніе двухъ величинъ выражается обыкновенно *числомъ*, такъ что числа поэтому представляютъ не болѣе какъ слова, которыми мы называемъ извѣстныя отношенія.

Пока еще не приступлено къ изслѣдованію свойствъ чиселъ, до тѣхъ поръ они для насъ должны представлять не болѣе какъ отдѣльныя названія, не имѣющія повидимому между собою никакой связи; потомъ, начиная знакомиться съ ними, мы замѣчаемъ, что всѣ они могутъ быть разсматриваемы, какъ состоящія изъ какого либо одного извѣстнаго числа. Это число въ такомъ случаѣ признается нами за *основное*, по отношенію къ которому мы уже выражаемъ какія угодно отношенія двухъ величинъ. Между всѣми числами невольно обращаетъ на себя особенное вниманіе то изъ нихъ, которое выражаетъ отношеніе двухъ равныхъ величинъ; это число называютъ *единицею*. *Сравненіе* величинъ, какъ показываетъ уже само слово, *есть* ни что иное, какъ *приведеніе даннаго отношенія къ отношенію равныхъ величинъ, т. е. къ единицѣ*. Если для приведенія отношенія къ отношенію равныхъ величинъ, прійдется только одну изъ данныхъ величинъ взять нѣсколько разъ, то тогда отношеніе данныхъ величинъ, большей къ

меньшей выразится цѣлымъ числомъ, т. е. суммою нѣсколькихъ единицъ, а меньшей къ большей—какою нибудь частью единицы; такъ напримѣръ, сравнивая сажень съ аршиномъ, мы должны только аршинъ взять три раза и получимъ отношеніе равныхъ величинъ, т. е. единицу; такъ какъ отношеніе сажени къ тремъ аршинамъ равняется единицѣ, то поэтому отношеніе сажени къ одному аршину должно быть въ три раза больше т. е. отношеніе ихъ должно равняться тремъ единицамъ, и наоборотъ, такъ какъ отношеніе трехъ аршинъ къ сажени составляетъ единицу, то по этому отношеніе одного аршина къ сажени должно быть въ три раза меньше единицы, т. е. должно равняться $^1/_3$ единицы. Иногда-же, приводя отношеніе данныхъ величинъ къ отношенію равныхъ, желая *сравнять* данныя величины, приходится какъ одну изъ нихъ, такъ и другую взять по нѣсколько разъ. Въ этомъ случаѣ, отношеніе данныхъ величинъ, какъ большей къ меньшей, такъ и меньшей къ большей всегда выразится дробнымъ числомъ, суммою *нѣсколькихъ* частей единицъ; такъ напримѣръ, желая сравнить аршинъ съ футомъ, мы должны аршинъ взять 3 раза, а футъ 7 разъ и тогда получимъ отношеніе равныхъ величинъ, т. е. единицу. Чтобъ выразить теперь отношеніе данныхъ величинъ, мы разсуждаемъ такъ: такъ какъ отношеніе трехъ аршинъ къ 7-ми футамъ составляетъ единицу, то поэтому отношеніе 3-хъ аршинъ къ 1-му футу должно быть въ 7 разъ больше единицы, т. е. должно равняться 7 единицамъ, а отношеніе 1-го *аршина* къ 1-му *футу* должно быть въ три раза меньше семи единицъ, т. е. должно равнятся $^7/_3$ единицы; если бы желали выразить отношеніе *фута къ аршину*, то получили бы, разсуждая также, что оно равнялось бы $^3/_7$ единицы.

Такой взглядъ на число и единицы вытекаетъ изъ порядка опредѣленія величинъ. Если мы хотимъ опредѣлить неизвѣстное разстояніе, то для этого должны взять сначала какую нибудь длину за извѣстную и узнать во сколько разъ неизвѣстная величина болѣе, или менѣе извѣстной, т. е. найти сначала ихъ отношеніе: потомъ уже, на основаніи найденнаго отношенія мы можемъ сказать, что неизвѣстная величина можетъ быть разсматриваема, какъ состоящая изъ такого то числа извѣстныхъ величинъ; напримѣръ, сажень болѣе аршина въ 3 раза, поэтому уже мы говоримъ, что сажень равняется 3-мъ аршинамъ. Здѣсь *3 раза*, т. е. то, что показываетъ во сколько разъ одна величина болѣе другой, есть ничто иное какъ *число*.

И такъ, мы видимъ, что единица, какъ отношеніе двухъ равныхъ величинъ, непремѣнно должна быть величиною *постоянною*, потому что отношеніе какихъ угодно двухъ равныхъ величинъ всегда будетъ одно и то же. Точно также и каждое число, состоящее изъ равнаго

количества единицъ, или частей единицъ, должно быть *постоянною* величиною.

Теперь очень просто можно показать, что цѣлое число есть собраніе единицъ. Приведя, напр. отношеніе сажени къ аршину—къ единицѣ, мы полученное отношеніе равныхъ величинъ можемъ, такъ сказать, разрѣзать на три равныя части, такъ что получимъ три отношенія и все равныхъ величинъ, аршина къ аршину. Означивъ сажень буквою c, а аршинъ черезъ a, мы можемъ отношеніе сажени къ аршину выразить такъ: $c:a=(a:a)+(a:a)+(a:a)$ или, такъ какъ отношеніе равныхъ величинъ есть единица, то $c:a=1+1+1=3$, и поэтому число, выражающее отношеніе сажени къ аршину, есть собраніе трехъ единицъ.

Высказанный мною взглядъ на число и единицу я считаю вполнѣ точнымъ и противъ истинности его наврядъ ли мнѣ могутъ быть сдѣланы какія либо возраженія; а въ такомъ случаѣ, раздѣленіе чиселъ на именованныя и отвлеченныя невѣрно, потому что всякое число въ томъ числѣ и единица должны быть величинами постоянными, именованныя же числа требуютъ непремѣнно различія единицъ. Изъ равенства $c:a=3$, опредѣляя величину сажени, получаемъ $c=3\times a$, что сажень равняется тремъ аршинамъ. Здѣсь $3\times a$, по существующимъ понятіямъ, должно считаться именованнымъ числомъ, но оно, какъ мы видимъ, не есть число, а представляетъ собою произведеніе числа *три* на извѣстную величину a, аршинъ. Число, выражая собою *опредѣленное отношеніе неопредѣленныхъ* какихъ угодно, *двухъ величинъ*, всегда должно считаться отвлеченнымъ и ни въ какомъ случаѣ, само по себѣ не можетъ служить опредѣленіемъ неизвѣстной величины; для этого необходимо, чтобъ одинъ изъ членовъ даннаго отношенія также былъ извѣстенъ; тогда неизвѣстная величина опредѣлится произведеніемъ даннаго отношенія, т. е. числа на извѣстную величину. На практикѣ аршинъ и другія величины, принимаемыя доселѣ за единицы, никогда не называются единицами; къ слову аршинъ прибавляютъ названіе „одинъ“ только тогда, когда будетъ отложена величина, равная аршину. Указывая на этотъ фактъ, я не думаю ссылаться на него, какъ на подкрѣпляющій мой взглядъ на единицу, а привожу его только для большаго уясненія сущности ея.

При счетѣ предметовъ является нѣкоторая трудность помириться съ подобнымъ взглядомъ на единицу, но если мы находимъ его вполнѣ вѣрнымъ при измѣреніи величинъ, то обыкновенный счетъ предметовъ не можетъ служить опроверженіемъ истинности его, потому что, во первыхъ, счетъ уже заключается въ самомъ измѣреніи величинъ и поэтому представляетъ одну изъ частей измѣренія, а, во вторыхъ,

счетъ предметовъ, какъ опредѣленіе неизвѣстнаго количества, представляетъ частный случай измѣренія, такъ что поэтому тѣ воззрѣнія, которыя составились у насъ при измѣреніи величинъ должны быть перенесены также и на счетъ предметовъ, какъ на частный случай измѣренія, гдѣ величины, принимаемыя нами за извѣстныя, основныя, существуютъ готовыми, ихъ не къ чему придумывать; онѣ какъ бы сами бросаются въ глаза.

Первоначальное понятіе о числѣ возникло изъ счета предметовъ, изъ которыхъ каждый невольно принимался за единицу; отсюда получилось понятіе о различіи единицы отъ чиселъ: „единица есть каждая величина, взятая отдѣльно, а число собраніе такихъ единицъ“ или собраніе частей единицъ. Такое понятіе объ единицѣ и числѣ, закрѣпленное Эвклидомъ и другими древними писателями, излагавшими ариѳметику, осталось и до сихъ поръ *).

Но подобное воззрѣніе на основныя начала ариѳметики должно считаться узкимъ, потому что, какъ я уже сказалъ, счетъ предметовъ составляетъ только частный случай измѣренія величинъ, и по этому единица должна быть поставлена на ряду со всѣми другими числами, такъ какъ она также выражаетъ отношеніе двухъ величинъ. Можно было бы вмѣсто единицы принять какое либо другое число за основное и разсматривать тогда всѣ числа, какъ происшедшія отъ него, т. е. помощью котораго тогда опредѣлились бы всевозможныя отношенія двухъ величинъ; такъ напримѣръ, принимая число два за основное, мы получимъ вмѣсто чиселъ: 1, 2, 3, 4... другія: $^1/_2$, 1, $^3/_2$, 2..., гдѣ основное число, 1, будетъ выражать отношеніе двухъ величинъ, изъ которыхъ одна болѣе другой въ два раза. Если это основное отношеніе означимъ такъ: $a:b=1$, гдѣ a въ два раза больше b и возмемъ третью величину, $c=a+{}^a/_2={}^3/_2\,a$, то отношеніе ея къ b: $c={}^3/_2$, будетъ равняться $^3/_2$ и c будетъ больше b въ три раза. Но при выборѣ основнаго числа, единица имѣетъ преимущества передъ всѣми другими числами; одно изъ нихъ заключается въ томъ, что она служитъ границею между тѣми отношеніями величинъ, въ которыхъ предъидущій членъ болѣе послѣдующаго и тѣми, въ которыхъ онъ менѣе послѣдующаго. Другое ея преимущество, болѣе важное, состоитъ въ томъ, что какое бы число мы не взяли за основное, всегда должны будемъ, приводя данное отношеніе къ основному, привести его раньше къ отношенію равныхъ величинъ; принимая, напри-

*) Д. С. Милль въ своемъ знаменитомъ сочиненіи «Система Логики», въ главѣ «о доказательствѣ и необходимыхъ истинахъ», держась такого взгляда на число, невольно приходитъ, какъ мнѣ кажется, къ ошибочнымъ выводамъ относительно свойствъ математическихъ истинъ.

мѣръ, отношеніе, въ которомъ одна величина болѣе другой въ два раза, за основное и желая имъ выразить отношеніе аршина къ футу, мы сначала должны эти величины сравнять—для этого аршинъ потребуется взять три раза, а футъ семь разъ—и потомъ одну изъ полученныхъ величинъ (въ настоящемъ случаѣ—3 аршина) удвоить; тогда отношеніе данныхъ величинъ будетъ приведено къ основному, и отношеніе аршина къ футу выразится по отношенію къ числу, принятому нами за основное, такъ: $^7/_6$. Послѣднее преимущество единицы прямо указываетъ на необходимость признать ее отличною отъ всѣхъ другихъ чиселъ, и только на основаніи этого ее можно, пожалуй, выдѣлить изъ ряда ихъ.

Конечную цѣль всѣхъ изслѣдованій математическаго анализа составляетъ отысканіе способовъ *какъ и при какихъ условіяхъ помощью данныхъ величинъ опредѣлить неизвѣстную величину.* Съ этою цѣлью абстрактная математика *) раньше всего приступаетъ къ разсматриванію того выраженія, которое служитъ опредѣленіемъ величинъ; въ немъ она замѣчаетъ два члена, изъ которыхъ одинъ, основная величина, не представляетъ собою ничего такого, что могло бы подлежать ея изслѣдованію и что могло бы поэтому имѣть вліяніе на самое выраженіе; поэтому математика, изслѣдуя свойства выраженія величинъ, отстраняетъ этотъ членъ и обращаетъ все свое вниманіе только на число. Когда она познаетъ свойства чиселъ и найдетъ какимъ образомъ и при какихъ условіяхъ помощью данныхъ чиселъ можно будетъ опредѣлять неизвѣстныя числа, тогда она все это можетъ прямо примѣнить и къ опредѣленію неизвѣстныхъ величинъ. Поэтому мы видимъ, что предметъ всѣхъ изслѣдованій абстрактной математики составляютъ отношенія величинъ, т. е. числа; отысканіе свойствъ ихъ и опредѣленіе неизвѣстныхъ чиселъ. Какъ опредѣленіе неизвѣстныхъ величинъ привело математическій анализъ къ необходимости разсматривать отношенія неопредѣленныхъ величинъ, точно также опредѣленіе неизвѣстныхъ чиселъ приводитъ ее къ изслѣдованію свойствъ отношеній неопредѣленныхъ чиселъ. На основаніи этого математическій анализъ раздѣляется на двѣ науки: на ариѳметику, которая занимается опредѣленными отношеніями и алгебру, предметъ которой составляютъ неопредѣленныя числа. Вотъ въ главныхъ чертахъ сущность основныхъ началъ всего математическаго анализа. Теперь мнѣ можно перейдти къ предмету собственно ариѳметики.

Занимаясь опредѣленными отношеніями, ариѳметика необходимо

*) Раздѣленіе математики на абстрактную и конкретную принадлежитъ Огюсту Конту. Абстрактною математикою онъ называетъ математическій анализъ, а конкретною геометрію и механику.

должна, вопервыхъ, признать какое либо число за основное и вовторыхъ, отыскать способы, какъ помощью его можно было бы выражать и означать всѣ числа. Поэтому система выраженія и означенія чиселъ, нумерація, представляя собою одну изъ главныхъ частей ариѳметики, непремѣнно должна налагать извѣстный оттѣнокъ на все содержаніе ея; такъ что характеръ дѣйствій надъ числами и изслѣдованій свойствъ ихъ зависитъ въ ариѳметикѣ не только отъ сущности чиселъ, но также и отъ принятой системы означенія ихъ.

Такъ какъ преподаваніе начальной ариѳметики непремѣнно должно раздѣляться на подготовительную часть и собственно ариѳметику, и такъ какъ въ этой статьѣ я намѣренъ говорить только о подготовительномъ курсѣ, то поэтому, не выясняя теперь сущности всей ариѳметики, я скажу только нѣсколько словъ о нумераціи, которая, по моему мнѣнію, должна взойти въ программу этого курса.

Десятичная система означенія чиселъ на первый взглядъ противорѣчитъ тому, что было мною сказано объ единицѣ, такъ какъ она признаетъ нѣсколько единицъ: простую, десятокъ, сотню..., но это только повидимому, потому что десятокъ, сотня... представляютъ собою ничто иное какъ основныя числа. Допуская не одно, а множество основныхъ чиселъ, намъ гораздо удобнѣе и скорѣе можно будетъ выразить какое угодно число. Опредѣливъ, такъ сказать, глазомъ величину даннаго отношенія, мы можемъ изъ основныхъ чиселъ выбрать то, которое будетъ немногимъ меньше даннаго отношенія и, слѣдовательно, не будетъ трудно тогда опредѣлить какимъ количествомъ основныхъ чиселъ выразится данное отношеніе; а зная относительную величину всѣхъ основныхъ чиселъ, намъ, послѣ этого, не будетъ трудно выразить данное отношеніе по отношенію къ какому угодно основному числу; положимъ напримѣръ, что какое нибудь отношеніе въ сотняхъ выразилось такъ: 2,39; зная относительную величину между сотнею, десяткомъ и единицею, не трудно выразить тоже отношеніе по отношенію къ десятку,—будетъ 23,9 и по отношенію къ единицѣ,—получимъ 239.—Римская система означенія чиселъ за основное число признаетъ только одно—единицу, десятичная же признаетъ ихъ множество и именно: единицу, десятокъ и всѣ степени десяти. Не лишнимъ будетъ съ моей стороны сдѣлать здѣсь предостереженіе: не смѣшивать единицу съ цифрою *1*; эта цифра служитъ для обозначенія основнаго числа и выражаетъ: одно опредѣленное отношеніе; а такъ какъ единица всегда признается за основное число, то поэтому ее также приходится означать цифрою 1, но этотъ знакъ не означаетъ собою единицы, а только основное число; если мы число два пріймемъ за основное, то, какъ уже было сказано, единица изобразится знакомъ: $^1/_2$.

Системы выраженія и означенія чиселъ создаются болѣе для практическихъ цѣлей, нежели для теоретическихъ; чтобъ удобнѣе было сосчитать какое угодно множество предметовъ, чтобъ умѣнье обозначать числа не представляло бы собою какой нибудь китайской грамоты. Принимая съ этою цѣлью небольшое число знаковъ, слѣдуетъ непремѣнно допустить еще нѣкоторыя другія условія и тогда только явится возможность означать этими знаками различныя числа. Десятичная система означенія чиселъ, принимая только десять знаковъ, должна была признать множество основныхъ чиселъ, изъ которыхъ одно должно быть болѣе другаго въ десять разъ. Чтобы пользованіе десятичною системою не представляло трудностей, необходимо запомнить только величину основныхъ чиселъ по порядкамъ, слѣдуетъ, напримѣръ, помнить, что основное число IV-го порядка равняется тысячѣ единицъ.—Для теоретическихъ цѣлей, разумѣется, было бы гораздо удобнѣе принять только одно число за основное и именно, единицу; въ этомъ отношеніи римская система означенія чиселъ болѣе удовлетворяетъ теоретическимъ цѣлямъ, нежели десятичная, но за то она требуетъ введенія громаднаго числа знаковъ. Впрочемъ, и десятичную систему можно разсматривать какъ вполнѣ удовлетворяющую и практическимъ, и теоретическимъ цѣлямъ, потому что ее можно разсматривать какъ таковую, которая допускаетъ означеніе чиселъ не только однимъ знакомъ, но также и совокупленіемъ ихъ, совершенно такъ, какъ это допускается при означеніи словъ, гдѣ путемъ малаго числа буквъ, изъ соединенія ихъ въ извѣстномъ порядкѣ и въ извѣстномъ числѣ, мы означаемъ всевозможные звуки, начиная отъ самыхъ простыхъ до самыхъ сложныхъ—означенія словъ. Точно такъ же при десятичной системѣ, имѣя только десять знаковъ, изъ которыхъ каждый изображаетъ только одно извѣстное число, мы можемъ, соединяя ихъ по нѣсколько и располагая ихъ въ извѣстномъ порядкѣ, разсматривать ихъ какъ совершенно новые знаки, которые будутъ означать, по нашему условію, извѣстныя числа; такъ напр., поставя цифру *1* слѣва цифры *0*, мы получимъ новый знакъ—10, который ничего не имѣетъ общаго съ прежними знаками: ни съ *1*, ни съ *0*, и который, по нашему условію, означаетъ число десять. Замѣнивъ въ знакѣ 10 цифру *0* знакомъ *2*, мы получимъ другой знакъ—*12*, который будетъ изображать число двѣнадцать; а переставивъ въ немъ члены, мы получимъ опять новый знакъ—21, означающій двадцать одинъ. Понятное дѣло, что, имѣя только десять знаковъ, мы можемъ путемъ, такихъ соединеній и перестановленій ихъ, означать всевозможныя числа. Если же еще условиться, что основной знакъ, стоящій на какомъ либо мѣстѣ, бу-

детъ означать число въ десять разъ больше, нежели то, которое онъ означалъ, поставленный на предшествующемъ ему мѣстѣ, то тогда запомнить значеніе каждаго сложнаго знака не составитъ ничего труднаго. Могутъ возразить, что десятичная система въ томъ видѣ, въ какомъ она обыкновенно признается, также допускаетъ означеніе чиселъ совокупленіемъ знаковъ; но это не вѣрно. Обыкновенно тѣ числа, для означенія которыхъ десятичная система не имѣетъ отдѣльныхъ цифръ, она разбиваетъ ихъ на слагаемыя и каждое изъ нихъ означаетъ однимъ знакомъ; напримѣръ, число сто тридцать два разбиваетъ на три слагаемыхъ: сто, тридцать и два и означаетъ каждое изъ нихъ одною цифрою, располагая ихъ по мѣстамъ: 100+30+2 132; 0, въ этомъ случаѣ, не имѣетъ значенія знака и служитъ только для опредѣленія мѣстонахожденія какой либо цифры.

Согласно съ тѣмъ, что было изложено выше, цѣль программы подготовительнаго курса начальной ариѳметики должна быть двояка: Одна цѣль, такъ сказать, внѣшняя: научить дѣтей умѣнью обозначать какія угодно числа, но, разумѣется, предметомъ ея не должно быть строгое изложеніе десятичной системы, а только подготовка дѣтей къ болѣе легкому и правильному уразумѣнію ея; другая цѣль; внутренняя:—расширить существующее въ дѣтяхъ понятіе о величинѣ и довести ихъ до болѣе вѣрнаго пониманія: что такое число и единица, и здѣсь также слѣдуетъ стараться только, какъ можно болѣе расширить въ нихъ понятія объ этихъ предметахъ, но не слѣдуетъ заботиться непремѣнно о томъ, чтобъ довести ихъ до совершенно яснаго пониманія, что такое число и единица; тѣмъ болѣе, что этого и нельзя достигнуть въ это время, такъ какъ полное знакомство съ числомъ возможно только при изученіи алгебры.

Эта программа, столь незначительная на первый взглядъ, получаетъ громадный объемъ, если только подумаемъ объ истинномъ выполненіи всего въ ней сказаннаго. Чтобъ расширить существующее въ ребенкѣ понятіе о величинѣ, мы должны ему указать на все то, что называемъ величиною; мы должны будемъ повести съ нимъ бесѣду о разстояніяхъ, поверхностяхъ, объемахъ, тяжести, времени, плотностяхъ, богатствѣ, свѣтѣ, теплотѣ и т. д. разсуждая съ нимъ объ этихъ предметахъ только какъ о величинахъ. Потомъ, желая ему выяснить происхожденіе числа, т. е. производя съ нимъ измѣреніе названныхъ величинъ, мы должны будемъ во многихъ случаяхъ коснуться нѣкоторыхъ свойствъ перечисленныхъ предметовъ, такъ напримѣръ, производя съ нимъ измѣреніе теплоты, намъ необходимо будетъ ему сказать нѣсколько словъ о вліяніи теплоты на объемы

тѣлъ. Рядомъ съ этимъ онъ будетъ постепенно также знакомиться съ различными видами измѣренія; начиная со счета предметовъ, который можетъ считаться самымъ простымъ видомъ измѣренія и познакомивъ его съ прямымъ измѣреніемъ, гдѣ величины, какъ напр. разстоянія, сравниваются прямо, мы должны будемъ постепенно перейдти съ нимъ къ измѣренію тѣхъ величинъ, которыя могутъ быть сравниваемы уже не прямо, а косвеннымъ путемъ, по тѣмъ дѣйствіямъ, какія онѣ оказываютъ на другія тѣла, какъ напримѣръ, измѣреніе тяжести какого нибудь тѣла опредѣляется тѣмъ давленіемъ, которое оно производитъ на чашку вѣсовъ. Отличіе косвеннаго измѣренія отъ прямаго сдѣлается для учениковъ еще болѣе понятнымъ, когда перейдемъ къ измѣренію теплоты. При измѣреніи свѣта, съ которымъ, по моему мнѣнію, полезно познакомить въ концѣ курса, мы можемъ указать имъ, что зависимость разнородныхъ величинъ находится не всегда въ прямомъ отношеніи, напримѣръ, что сила свѣта обратно пропорціональна квадрату разстоянія и т. д. Подобныя бесѣды о различныхъ величинахъ я считаю положительно необходимыми при начальномъ преподаваніи ариѳметики, потому что только, если мы доведемъ ученика до истиннаго пониманія, что такое величина, только тогда онъ пойметъ происхожденіе числа, пойметъ, что оно собою выражаетъ; узнаетъ какое значеніе имѣетъ постоянная величина, принимаемая нами за извѣстную, т. е., употребляя принятый доселѣ терминъ, онъ пойметъ значеніе единицы.

Мы видимъ какимъ богатымъ и интереснымъ для дѣтей матерьяломъ располагаетъ подготовительный курсъ начальнаго преподаванія ариѳметики, и, надо замѣтить, этимъ богатствомъ по содержанію и интересу программа ариѳметики будетъ располагать тогда, когда мы при преподаваніи ея ограничимся строго только тѣмъ, что, по нашему мнѣнію, будетъ служить къ уразумѣнію дѣтьми основныхъ началъ ея; но если, при этомъ, позволимъ себѣ не пренебрегать также и тѣмъ, что хотя не будетъ служить прямо къ достиженію сказанной цѣли, но за то методомъ своего изложенія будетъ вполнѣ согласно съ методомъ математики, какъ напримѣръ, рѣшеніе вопроса: какимъ путемъ могли прійдти къ изобрѣтенію вѣсовъ, то тогда, дѣйствительно, преподаваніе ариѳметики будетъ на столько занимательно, что учителямъ, я увѣренъ, не къ чему будетъ, во время уроковъ ея, прибѣгать къ постороннимъ предметамъ, чтобы ими оживить заснувшихъ учениковъ, и результатъ, который получится отъ такого преподаванія, вполнѣ можно будетъ считать за результатъ преподаванія ариѳметики, потому что ученикъ тогда ознакомится не только хорошо съ сущностью предмета ея, но также отлично усвоитъ

и самый методъ ея. Не лишнимъ будетъ сказать, что методъ первоначальнаго обученія вообще не можетъ быть строго спеціальнымъ, чтобъ каждый урокъ его исключительно былъ бы посвященъ только одному предмету, потому что ученики предполагаются ровно ничего не знающими; а такъ какъ всѣ предметы имѣютъ между собою тѣсную связь, то поэтому, понятное дѣло, занимаясь спеціально какимъ нибудь однимъ предметомъ и, желая, чтобъ онъ учениками былъ вполнѣ хорошо усвоенъ, мы необходимо должны будемъ обращаться съ этою цѣлью къ постороннимъ предметамъ, если только отъ знанія ихъ зависитъ пониманіе спеціальнаго предмета; такъ во время урока ариѳметики, предлагая ученикамъ рѣшить какую нибудь задачу, мы раньше этого должны непремѣнно позаботиться о разъясненіи того, что, какъ матерьялъ, взойдетъ въ составъ ея; если, напримѣръ, хотимъ предложить ученику рѣшить задачу: когда лодочникъ будетъ ѣхать скорѣе, плывя вверхъ или внизъ по рѣкѣ, то, въ такомъ случаѣ, сначала слѣдуетъ объяснить ему, что такое верхъ и низъ рѣки и отчего происходитъ теченіе ея. По моему мнѣнію, весьма ошибаются тѣ изъ педагоговъ, которые, во время урока ариѳметики, ограничиваются только задачами въ родѣ слѣдующей: сколько у Вани осталось орѣховъ, если ему ихъ было дано 5 и онъ съѣлъ изъ нихъ 2? потому, что подобныя задачи, во-первыхъ, представляютъ очень мало интереснаго для дѣтей и, во-вторыхъ, самые уроки, вслѣдствіе наполненія ихъ этими задачами, становятся весьма однообразными; кромѣ того, подобныя задачи, по процедурѣ ихъ рѣшенія, не принесутъ той пользы умственному развитію дѣтей, какую, смѣло можно надѣяться, принесутъ задачи въ родѣ той, какая мною приведена выше, потому что, при рѣшеніи послѣднихъ задачъ, ему приходится сначала сообразить въ какой зависимости находятся неизвѣстныя величины отъ данныхъ обстоятельствъ, напримѣръ, какое оказываетъ вліяніе сила теченія рѣки на скорость движенія лодки, когда она плыветъ вверхъ по ней и когда внизъ, и только послѣ этого онъ въ состояніи будетъ отвѣтить на предложенный ему вопросъ. Тогда какъ правильное рѣшеніе такихъ вопросовъ, какъ напримѣръ, сколько у него осталось орѣховъ? или сколько онъ получилъ ихъ всего? требуютъ съ его стороны почти только вѣрности вычисленія: онъ не соображая, прямо видитъ какое ему необходимо произвести дѣйствіе въ данномъ случаѣ. Я не хочу этимъ сказать, что такія задачи вовсе не слѣдуетъ предлагать ученикамъ, напротивъ, какъ всѣ задачи, такъ и эти непремѣнно требуютъ со стороны учениковъ соображенія, но только соображенія при рѣшеніи послѣднихъ задачъ очень просты, и если по-

этому подобныя задачи будутъ часто предлагаться ученикамъ, то они тогда будутъ рѣшать ихъ нисколько не ломая головы—чисто механически.

Теперь, надѣюсь, понятно, что начальное образованіе по существу своему не можетъ допустить, чтобъ изложеніе какого либо предмета было строго-спеціальнымъ, т. е. чтобъ оно ограничилось только тѣмъ, что принадлежитъ собственно излагаемому предмету. Но было бы крайне нераціонально, еслибъ, на основаніи этого, мы вздумали совсѣмъ изгнать изъ начальнаго образованія постепенное изложеніе отдѣльныхъ наукъ и обратили бы его въ отдѣльныя бесѣды, которыя, по предмету ихъ занятій, не имѣли бы между собою никакой внутренней связи, сдѣлали бы изъ него нѣчто въ родѣ объяснительнаго чтенія, когда, напримѣръ, предметомъ одного урока служило бы солнце, другаго—животные, третьяго—разсужденія о тягостяхъ бурлацкой жизни и т. д. Нѣтъ спора, что подобныя занятія могутъ быть, вопервыхъ, весьма интересны для дѣтей, въ особенности когда содержаніе уроковъ будетъ составлять объясненіе картинъ въ родѣ тѣхъ, какія изданы г. Семеновымъ, а вовторыхъ, какъ я полагаю, онѣ должны быть весьма пріятны также и учителямъ, потому что при нихъ они должны себя чувствовать болѣе свободными, чѣмъ при другихъ занятіяхъ, когда самый предметъ ограничиваетъ ихъ; при нихъ учитель можетъ по своему выбору остановиться дольше на одномъ предметѣ, коснуться слегка другаго и совсѣмъ пропустить третій; онъ можетъ, подъ вліяніемъ своихъ взглядовъ, совершенно невольно придавать объясняемому извѣстные оттѣнки и этимъ самымъ подчинять учениковъ своимъ убѣжденіямъ. Хорошо ли это? Это такой вопросъ, на который наврядъ ли кто въ настоящее время рѣшится отвѣтить—да, и въ особенности, если пріймемъ во вниманіе современное умственное состояніе Европы, которое страдаетъ отсутствіемъ единства *) и если пріймемъ во вниманіе, что вслѣдствіе отсутствія общей доктрины и все большаго развитія спеціализма, пагубное разнообразіе идей съ каждымъ днемъ все болѣе и болѣе увеличивается и что еще до сихъ поръ не принято никакихъ мѣръ достигнуть необходимаго единства **). Но разумѣется это самый незначительный

*) См. Исторію Философіи соч. Льюиса стр. 803, 804.

**) Одною изъ таковыхъ мѣръ могло бы служить введеніе въ число предметовъ общаго образованія самыхъ необходимыхъ знаній. Тогда, дѣйствительно, молодые люди, желающіе посвятить себя наукѣ и имѣя уже достаточный запасъ *необходимыхъ* знаній, могли бы охватить все существующее громадное разнообразіе идей, и, слѣдовательно, тогда бы явилась возможность достигнуть необходимаго единства.

недостатокъ подобныхъ безсвязныхъ занятій; главная негодность ихъ состоитъ въ томъ, что дѣти при нихъ дѣлаются какими то многознайками и пріучаются судить объ всемъ слегка, поверхностно; отъ такихъ поверхностныхъ многознаекъ—избави насъ Богъ! Цѣль образованія и первоначальнаго въ особенности должна заключаться въ развитіи умственныхъ способностей ученика, въ пріученіи его правильно мыслить, въ развитіи его памяти и т. д. Сообщая ему съ этою цѣлью какія либо знанія, мы, разумѣется, должны будемъ отдать предпочтеніе тѣмъ изъ нихъ, которыя не только будутъ способствовать къ достиженію сказанной цѣли, но также будутъ пригодны ему въ его будущей жизни. Безъ сомнѣнія, никакіе другіе пути не ведутъ къ болѣе успѣшному развитію правильности мышленія, какъ только строгое и постепенное ознакомленіе съ какимъ либо однимъ предметомъ, напримѣръ, съ предметомъ ариѳметики, которая преимущественно передъ всѣми другими науками наиболѣе служитъ къ достиженію этой цѣли; даже другія части математики, какъ, напримѣръ, алгебра, не могутъ принести той пользы въ дѣлѣ развитія правильности мышленія, какую можетъ принести ариѳметика, потому что вся она состоитъ изъ чисто логическихъ объясненій, которыя совершенно осязательны, тогда какъ въ алгебрѣ логика скрывается за формулами, такъ что объяснить, вывести логически какую нибудь теорему алгебры представляетъ весьма большую трудность, а во многихъ случаяхъ—даже невозможность. Вотъ почему при начальномъ образованіи на ариѳметику должно быть обращено самое серьезное вниманіе. Мнѣ кажется, что если мы желаемъ образованіемъ способствовать уничтоженію въ массѣ предразсудковъ, подготовкѣ ребенка къ толковому пониманію жизни и т. д., то этого скорѣе всего и вѣрнѣе можно будетъ достигнуть, не разоблачая передъ нимъ несостоятельности предразсудковъ и не говоря ему, что его дѣды и отцы, живя такъ-то, поступали не хорошо, а прямо, пріучая его правильно мыслить, постараемся достигнуть, чтобъ вопросы „почему“ и „зачѣмъ“ были для него обязательными; такая подготовка сдѣлаетъ для него возможнымъ относиться ко всему критически, а вслѣдствіе этого, достаточно ему будетъ тогда натолкнуться на какой нибудь изъ предразсудковъ, отнестись къ нему сознательно, чтобъ онъ тотчасъ же потерялъ въ его глазахъ всякую цѣну.

Собственно методъ самаго первоначальнаго преподаванія ариѳметики уже самъ собою опредѣляется изъ того, что мною было сказано раньше относительно программы этого курса, и его можно выразить нѣсколькими словами: ученика слѣдуетъ довести до яснаго, сознательнаго пониманія величины, числа и до умѣнья означать различ-

ныя числа. Весь характеръ этого метода опредѣляется словомъ *довести;* учитель не говоритъ ученикамъ, что такое величина, что такое число и не учитъ ихъ означать числа, но предметомъ своихъ бесѣдъ и методомъ ихъ изложенія, онъ долженъ стремиться къ тому, чтобъ въ результатѣ отъ нихъ въ ученикахъ, независимо отъ ихъ желанія, сформировалось бы совершенно ясное понятіе объ этихъ предметахъ. Такъ что, при этомъ методѣ, вся вина за неуспѣшность учениковъ падаетъ на учителя: будетъ указывать на то, что онъ плохо сообразилъ данныя обстоятельства или, что сдѣлавъ вѣрно разсчетъ, не съумѣлъ выполнить его. Но каковы бы обстоятельства не были, общій характеръ занятій, при начальномъ преподаваніи ариѳметики долженъ оставаться всегда одинъ и тотъ же и учителю прійдется только измѣнять частности; такъ напримѣръ, принимая во вниманіе данныя обстоятельства, онъ, можетъ быть, найдетъ нужнымъ содержаніе одного урока растянуть на два, обойдти совсѣмъ нѣкоторые вопросы или предложить ихъ впослѣдствіи въ болѣе легкой формѣ, или, наконецъ, разбить ихъ на нѣсколько частныхъ вопросовъ; однимъ ученикамъ можно прямо предложить, напримѣръ, такой вопросъ: когда лодочникъ будетъ ѣхать скорѣе, плывя внизъ или вверхъ по рѣкѣ,—другимъ же—этотъ вопросъ слѣдуетъ разбить на нѣсколько частныхъ: въ какомъ состояніи будетъ находиться лодка, если лодочникъ не будетъ грести—будетъ ли она стоять или двигаться? куда она будетъ двигаться:—внизъ или вверхъ по рѣкѣ? и т. д. Точно такъ же данныя обстоятельства должны опредѣлять собою и степень наглядности уроковъ. Однимъ словомъ, тѣ замѣчанія, какія мною были сдѣланы относительно звуковаго метода преподаванія азбуки, остаются такъ же справедливыми и относительно метода преподаванія ариѳметики. Можетъ ли излагаемый мною актъ считаться истиннымъ, непогрѣшимъ на всегда? я, разумѣется, готовъ скорѣе отвѣтить на это: да, чѣмъ нѣтъ, и не утверждаю этого навѣрное только въ виду того историческаго факта, который гласитъ, что многія положенія, принимаемыя за истины въ одно время, были отвергаемы впослѣдствіи, какъ не вполнѣ вѣрныя, или даже, какъ ложныя; очень можетъ быть, что впослѣдствіи взглядъ на сущность ариѳметики измѣнится, а тогда, согласно съ этимъ, долженъ будетъ измѣниться и методъ преподаванія ея; но въ настоящую минуту я считаю, выведеный мною изъ самой сущности ариѳметики, методъ преподаванія ея вполнѣ истиннымъ.

Опредѣливъ въ общихъ чертахъ программу и характеръ метода начальнаго преподаванія ариѳметики, я теперь нахожу нужнымъ выяснить ихъ немного подробнѣе, а также воспользуюсь случаемъ,

чтобъ указать здѣсь на маленькія несогласія того, что читатель найдетъ въ I отдѣлѣ моей ариѳметики, съ тѣмъ, что мною было сказано въ этой статьѣ объ единицѣ и нумераціи; эти несогласія требуютъ нѣкоторыхъ разъясненій, а также отчасти и небольшихъ исправленій.

Приступая къ сравниванію величинъ, включая сюда и счетъ предметовъ, слѣдуетъ начать сравниваніе ихъ по тѣмъ впечатлѣніямъ, какія онѣ производятъ на насъ, потому что ученики предполагаются, неимѣющими никакихъ свѣдѣній изъ ариѳметики и, слѣдовательно, немогущими производить сравненіе величинъ между собою, такъ какъ для этого необходимо умѣнье считать; сравнивая же величины по впечатлѣніямъ, мы выражаемъ результатъ нашихъ дѣйствій словами: больше и меньше. На основаніи этого, начиная преподаваніе ариѳметики, слѣдуетъ требовать отъ дѣтей, чтобъ они сначала путемъ простыхъ соображеній, не производя счета, опредѣляли бы приблизительно количество извѣстныхъ предметовъ; напримѣръ, какихъ камешковъ взойдетъ больше въ одну и ту же коробку: большихъ или маленькихъ? Подобные вопросы слѣдуетъ предлагать относительно различныхъ величинъ; при каждомъ изъ нихъ, необходимо сначала убѣдиться, что отношеніе величинъ, входящихъ въ вопросъ, и опредѣляемое словами больше или меньше, извѣстно ученикамъ, желая, напр., предложитъ имъ слѣдующую задачу: у кого изъ мальчиковъ денегъ больше, если извѣстно, что у Пети столько рублей, сколько у Вани копѣекъ? мы раньше этого должны спросить ихъ, что больше рубль или копѣйка, и если они этого не знаютъ, то сказать имъ, что рубль больше копѣйки. Послѣ этихъ упражненій, согласно съ тѣмъ, что было сказано мною раньше по поводу задачъ, полезно дать, въ формѣ сжатыхъ небольшихъ разсказовъ, разъясненіе того матерьяла, который, предполагается, взойдетъ въ составъ ихъ; напр., объяснить зависимость тѣни отъ положенія солнца, также, что такое теченіе рѣки и т. д. При этомъ необходимо обращать вниманіе, чтобъ въ разсказъ входили двѣ величины, находящіяся въ зависимости одна отъ другой и, слѣдовательно, могущія быть сравниваемы. Когда учитель убѣдится, что содержаніе урока, а также и матерьялъ для задачъ хорошо поняты учениками, то тогда онъ предлагаетъ имъ задачи, которыя они непремѣнно должны рѣшить сами; если же они ихъ не сдѣлаютъ, то это будетъ значить или, что содержаніе урока не вполнѣ хорошо усвоено ими, или, что ему не соотвѣтствуютъ предложенныя задачи. За этимъ урокомъ должно слѣдовать обученіе счету до 10-ти, такъ какъ это число служитъ основаніемъ десятич-

ной системы; умѣнье считать только до 10 и знаніе относительной величины основныхъ чиселъ, т. е. единицъ, даютъ возможность сосчитать какое угодно множество предметовъ. Здѣсь я вполнѣ утверждаю, что дѣти, какъ бы они малы не были, непремѣнно должны знать значеніе слова *одинъ*; если же они этого не знаютъ—чего я никакъ не могу допустить, потому что это слово вмѣстѣ съ самыми обыкновенными словами: папа, мама, столъ... непремѣнно должны усвоиваться дѣтьми въ томъ возрастѣ, когда они только начинаютъ говорить—то, въ такомъ случаѣ, никакія разъясненія не помогутъ познать имъ это слово; развѣ они поймутъ фразу, что каждый предметъ, взятый отдѣльно, будетъ одинъ. Тогда остается одинъ путь—чисто практическій: указывая имъ на какой нибудь предметъ, прибавлять къ названію его слово одинъ: одинъ стулъ, одинъ столъ.., и ждать до тѣхъ поръ, пока значеніе слова одинъ не отдѣлится въ головѣ ученика, выражаясь математически, какъ общій множитель отъ словъ: стулъ, столъ... Если ученикъ знаетъ значеніе слова *одинъ*, то онъ непремѣнно долженъ знать и значеніе слова *много;* а въ такомъ случаѣ, обученіе счету до 10 не представитъ никакой трудности. Взявъ въ одну руку одинъ камешекъ, а въ другую—два, мы спрашиваемъ ученика, показывая на первую руку, сколько камешковъ?—одинъ, а въ другой рукѣ? Отвѣтъ можетъ быть только двоякій, или онъ отвѣтитъ больше, или скажетъ одинъ и одинъ,—если кто либо изъ учениковъ отвѣтитъ: два, то это нисколько не должно вліять на процедуру объясненій. Скорѣе всего, подъ вліяніемъ первыхъ уроковъ, ученикъ отвѣтитъ больше. Тогда учитель можетъ спросить: почему больше? Если на этотъ вопросъ ученикъ не дастъ желаемаго отвѣта, то учитель говоритъ, что камешковъ здѣсь больше, потому что ихъ всего одинъ и еще одинъ, и тотчасъ же прибавляетъ, что одинъ и еще одинъ называются словомъ *два*. Послѣ чего, чтобъ ученики запомнили значеніе этого слова, онъ заставляетъ ихъ перечислять предметы по два: сколько у человѣка глазъ? и т. д. Значеній словъ „пара“, „оба“, „двое“ лучше не касаться, чтобъ избѣжать путаницы и дать возможность ученикамъ усвоить сначала необходимое, тѣмъ болѣе, что съ значеніемъ этихъ словъ они познакомятся и помимо школы. Вообще, по моему мнѣнію, школа не должна стараться увеличивать свой трудъ, берясь за разъясненіе того, съ чѣмъ дѣти могутъ познакомиться и помимо ея; напротивъ, было бы гораздо лучше, еслибъ сама жизнь была въ состояніи взять на себя часть труда школы; напримѣръ, ей было бы не трудно научить дѣтей, еще до поступленія ихъ въ школу, счету хоть до 10; для этого слѣдовало бы только, какъ я уже замѣтилъ

раньше, давать дѣтямъ на руки деньги. Можетъ быть этотъ совѣтъ многимъ не понравится; помилуйте, скажутъ, деньги развиваютъ корыстолюбіе! Я на это замѣчу, что никакое явленіе не обусловливается одною причиною; для того, чтобъ получилось данное явленіе, необходимо, чтобъ причина дѣйствовала при извѣстныхъ условіяхъ: человѣкъ можетъ простудиться, гуляя въ сырую погоду, но онъ простудится только тогда, когда выйдетъ легко одѣвшись или напившись горячаго. Точно также и деньги сами по себѣ не развовьютъ въ дѣтяхъ корыстолюбія, если только для этого не будетъ благопріятныхъ обстоятельствъ.

Объясняя ученикамъ значеніе словъ: *три, четыре...* до *десяти*, слѣдуетъ держаться того же порядка, какой указанъ былъ при объясненіи слова *два*. При этомъ, знакомя учениковъ съ числами, учитель долженъ, начиная съ трехъ, сравнивать каждое изъ нихъ не только съ однимъ (единицею), но также и со всѣми тѣми числами, съ которыми ученики уже познакомились раньше. Потомъ, чтобъ закрѣпить въ ученикахъ знаніе первыхъ десяти чиселъ и ихъ названія, учитель долженъ заставлять ихъ отсчитывать какіе нибудь предметы, такимъ образомъ: возьмите 8 камешковъ, положите назадъ 5.... Въ этихъ же урокахъ можно дать понятіе также и о дробяхъ: $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$, но знакомить въ это время съ другими дробными числами не слѣдуетъ и эти даже дроби могутъ быть допущены лишь потому, что нѣкоторыя изъ нихъ, напр., $^1/_2$, $^1/_4$, во первыхъ, очень употребительны и во вторыхъ, потому что онѣ входятъ въ названія нѣкоторыхъ мѣръ, напр. *полштофа, четверть*. Другія же дроби, въ особенности тѣ, которыя представляютъ сумму частей, весьма трудны для пониманія дѣтей. Если нѣкоторые педагоги находятъ, что ребенку не очень легко ознакомится съ числомъ 7, то какъ же можно разсчитывать на пониманіе съ его стороны числа $^4/_7$. Наконецъ, согласно съ сущностью ариѳметики, которая раньше разсматриваетъ самыя простыя отношенія величинъ, когда одна изъ нихъ ровно въ нѣсколько разъ больше другой, и потомъ уже переходитъ къ разсматриванію дробныхъ и несоизмѣримыхъ чиселъ, слѣдуетъ, избѣгая дробей, ознакомить учениковъ сначала только съ цѣлыми числами. Изложеніе дробей вмѣстѣ съ цѣлыми было бы возможно, еслибъ нашли удобнымъ примѣнить къ ариѳметикѣ концентрическое преподаваніе. Многіе изъ современныхъ педагоговъ дѣйствительно находятъ это удобнымъ, потому что они совѣтуютъ разсматривать числа по группамъ; беря сначала небольшія цѣлыя числа и самыя простыя изъ дробей и переходя постепенно потомъ все къ болѣе сложнымъ, они, при каждой группѣ исчерпываютъ почти все содер-

жаніе ариѳметики: разсматриваютъ въ каждой группѣ число какъ сумму, разность, разбиваютъ его на множители, касаются его дѣлимости и т. д. Все это излагается сначала слегка, „такъ сказать, въ миніатюрѣ“ *), знакомятъ съ содержаніемъ ариѳметики и потомъ уже переходятъ къ болѣе полному изложенію того же самаго. Не должно казаться страннымъ, если при такомъ преподаваніи ариѳметики, обращаютъ вниманіе только на практическую сторону ея предмета, на счетную часть. Нѣтъ сомнѣнія, что концентрическій методъ весьма удобенъ при преподаваніи нѣкоторыхъ предметовъ, напр., политической географіи; но примѣнять его къ ариѳметикѣ я нахожу большою ошибкою со стороны педагоговъ; при немъ положительно пропадаетъ чуть ли не все вліяніе, какое можетъ оказать преподаваніе ариѳметики на умственное развитіе дѣтей. Вся развивающая сила ариѳметики заключается въ постепенномъ логическомъ изслѣдованіи числа, а разбивая преподаваніе ея на концентрическіе круги, мы этимъ нарушаемъ ея логическую связь, и ужь не изслѣдуемъ вмѣстѣ съ учениками числа, а только заботимся о томъ, чтобъ онъ позналъ ихъ. Если при такомъ методѣ преподаваніе ариѳметики и приноситъ иногда пользу развитію дѣтей, то это благодаря задачамъ, которыми, педагоги, можетъ быть инстинктивно чувствуя негодность своего метода, стараются наполнить уроки; такъ что задачи при этомъ методѣ играютъ первую роль, тогда какъ при настоящемъ — онѣ должны имѣть совершенно второстепенное значеніе. Математика сама по себѣ, постепенно обобщая предметъ своего изслѣдованія представляетъ нѣчто въ родѣ концентрическихъ круговъ, такъ напримѣръ, основная часть ея, ариѳметика содержитъ, такъ сказать, двѣ ступени этого обобщенія; сначала, опредѣляя неизвѣстную величину прямо, она разсматриваетъ отношенія двухъ опредѣленныхъ величинъ, изъ которыхъ одна принимается за извѣстную, потомъ переходитъ къ разсматриванію отношеній, когда оба числа ихъ равно неизвѣстны и могутъ быть какими угодно, лишь бы отношеніе ихъ было одно и тоже, т. е. сначала разсматриваетъ именованное число, а потомъ переходитъ къ отвлеченному. Найдя правила какъ производить дѣйствія надъ числами (отвлеченными) и изслѣдовавъ свойства ихъ, она примѣняетъ найденное къ именованнымъ числамъ, т. е. отъ общаго спускается опять къ частному. Вотъ этихъ то ступеней обобщенія и слѣдуетъ держаться при преподаваніи ариѳметики.

*) Эти слова принадлежатъ кому-то изъ послѣдователей Грубе и были сказаны по поводу его метода преподаванія ариѳметики въ томъ же смыслѣ, какой онѣ выражаютъ у меня.

При обученіи счету до десяти необходимо заботиться главнымъ образомъ, чтобъ дѣти научились хорошо различать относительную величину первыхъ десяти чиселъ и правильно употребляли названія ихъ; напримѣръ, чтобъ они знали, что число три есть собраніе трехъ единицъ или двухъ и одной (поэтому три больше двухъ); такъ что въ первое время ученики должны ознакомиться съ этими числами преимущественно только какъ съ суммами. Этимъ можно было бы и ограничиться, еслибъ разсматриваніе числа, какъ разности, произведенія и частнаго представляло бы какую нибудь особенную трудность; но этого вовсе нѣтъ, поэтому подобное всесторонее разсматриваніе чиселъ не должно быть пренебрегаемо, такъ какъ оно даетъ возможность дѣтямъ полнѣе ознакомиться съ изучаемыми числами. На прохожденіе всего этого, по моему мнѣнію, достаточно употребить, среднимъ числомъ, около трехъ уроковъ, потому что въ сущности здѣсь необходимо только, чтобъ дѣти научились бы правильно употреблять названія чиселъ, а полагая въ крайнемъ случаѣ, что они въ одинъ урокъ въ состояніи будутъ заучить хорошо только три названія и исключивъ изъ десяти чиселъ—одинъ, какъ извѣстное имъ, мы получимъ, что, дѣйствительно, на обученіе счету до десяти достаточно 3-хъ уроковъ. Я нахожу положительнымъ вздоромъ терять на прохожденіе этого, какъ совѣтуютъ нѣкоторые педагоги, цѣлыхъ полгода. Надо полагать, что они, опредѣливъ это время совершенно теоретически, нисколько не позаботились убѣдиться практически въ вѣрности своего предположенія, а поэтому и рѣшили, что раціональное ознакомленіе дѣтей съ первымъ десятью числами возможно только въ 6 мѣсяцевъ. Но по моему мнѣнію, этого времени положительно достаточно, чтобы научить тому же и пуделей; по крайней мѣрѣ, я не только теоретически, но и практически убѣдился, что этого времени „черезъчуръ слишкомъ“ много для изученія первыхъ десяти чиселъ. Кстати здѣсь будетъ сказать нѣсколько словъ о раціональности изученія ихъ Многіе полагаютъ, что знакомство дѣтей съ первымъ десятью числами можно будетъ назвать раціональнымъ только тогда, когда они ихъ будутъ знать, какъ свои пять пальцевъ и когда они съ ними будутъ обращаться также легко, какъ люди дожившіе до плѣши *). Надо помнить, что дѣти съ того времени, какъ только познакомятся съ числами

*) Многіе педагоги—въ числѣ ихъ г. Паульсонъ—требуютъ, чтобъ ученики отвѣчали на предложенныя задачи «живо и безъ запинки»; это требованіе, какъ мнѣ кажется, можетъ считаться осколкомъ еще отъ «бурсацкой долбежки». Оно мнѣ напоминаетъ одну поговорку, которая часто употреблялась въ тѣ времена, когда отъ учениковъ требовали знать урокъ «какъ отче нашъ»: «отзвонилъ и съ колокольни долой».

вплоть до самой смерти, почти помимутно, будутъ наталкиваться на нихъ, вслѣдствіе чего знакомство ихъ съ числами будетъ съ каждымъ днемъ все дѣлаться прочнѣе; поэтому если мы на столько познакомили ребенка съ первымъ десяткомъ, что онъ, хотя и не скоро и считая по пальцамъ, но все таки въ состояніи будетъ дать намъ вѣрный отвѣтъ на вопросъ: чему равняется, напримѣръ 2+5? то такимъ знакомствомъ его съ этими числами можно удовлетвориться, и этого знанія для него будетъ вполнѣ достаточно, чтобъ онъ черезъ нѣсколько дней совершенно самостоятельно могъ достичь извѣстной ловкости распоряжаться ими. А такъ какъ начальное преподаваніе ариѳметики совсѣмъ не требуетъ отъ дѣтей быстроты вычисленія, то поэтому изученіе первыхъ десяти чиселъ можетъ считаться раціональнымъ, когда дѣти познакомятся съ ними только какъ съ суммами, т. е. будутъ знать, что 4, напримѣръ, больше 3-хъ, потому что 4=3+1.

Послѣ обученія счету до десяти, слѣдуетъ перейдти къ опредѣленію неизвѣстныхъ величинъ, начавъ съ прямаго измѣренія, какъ самаго простаго и именно, съ измѣренія разстояній. Измѣреніе поверхностей и объемовъ, которое также можно было бы отнести къ этому параграфу, лучше оставить на будущее время, когда дѣти на столько разовьются, что можно будетъ, вмѣстѣ съ измѣреніемъ этихъ величинъ, ознакомить ихъ также съ главными основаніями геометріи.

Въ своемъ руководствѣ я вездѣ, при измѣреніи, величину, принимаемую нами за извѣстную, назвалъ *единицею*; что произошло отчасти изъ боязни вводить въ него слишкомъ много новаго, а отчасти изъ боязни, чтобъ мало свѣдущіе учителя, какъ напр. сельскіе, ненапутали бы при преподаваніи ариѳметики, смѣшавъ понятіе объ *одномъ* съ понятіемъ объ *единицѣ*. Есть еще болѣе уважительная причина, почему я держался существующей терминологіи, но о ней будетъ сказано не много ниже. Для тѣхъ учителей, которые захотѣли бы держаться вполнѣ истиннаго значенія единицы, я долженъ сказать, какія потребуются въ моемъ учебникѣ сдѣлать измѣненія. Величины по отношенію къ которымъ опредѣляютъ неизвѣстныя, слѣдуетъ называть „принимаемыя за извѣстныя“ или „основными величинами,“ или, наконецъ просто, „мѣрами.“ При опредѣленіи величинъ, слѣдуетъ ученикамъ объяснить, что единица получится лишь тогда, когда основную величину отложимъ на неизвѣстной одинъ разъ, такъ что слово „единица“, при этомъ, всегда должна сопровождаться словами „одинъ разъ“. Параграфъ подъ заглавіемъ „Единицы счета“ долженъ быть немного измѣненъ. Чтобъ узнать, что такое счетъ, мы должны его разсмотрѣть, во первыхъ, какъ составную часть измѣре-

нія и поэтому должны обратиться опять къ опредѣленію неизвѣстныхъ величинъ, и во вторыхъ,—какъ опредѣленіе неизвѣстнаго количества.

Мы нашли, что отношеніе сажени къ аршину равняется *1+1+1*, что должно быть выражено такъ: *единица+единица+единица*; такое выраженіе и означеніе даннаго отношенія есть самое *точное*, которое для упрощенія условились называть числомъ *три* и означать знакомъ *3*. Если за основное число для опредѣленія другихъ отношеній, пріймемъ число 3, то отношеніе, выраженное числомъ 9 единицъ выразится теперь: основное число + основное число + основное число и его слѣдуетъ означить такъ 1+1+1 или 3 основныхъ числа. Изъ этихъ двухъ примѣровъ мы видимъ, что счетъ есть совокупленіе *равныхъ вещей*; въ первомъ случаѣ были собраны единицы, во второмъ—основныя числа. Разсматривая счетъ какъ опредѣленіе неизвѣстнаго количества предметовъ, можно его подвести, какъ я уже замѣтилъ раньше, подъ общій порядокъ измѣренія величинъ, потому что, опредѣляя количество какихъ нибудь предметовъ, напримѣръ стульевъ, мы сравниваемъ ихъ, каждый порознь, съ нашимъ понятіемъ стула, и если данный предметъ будетъ вполнѣ удовлетворять этому понятію, то тогда мы получаемъ отношеніе двухъ равныхъ величинъ т. е. единицу; такимъ образомъ мы можемъ найдти, что отношеніе неизвѣстнаго количества данныхъ предметовъ къ понятію стула выразится, напримѣръ, числомъ 4. Обозначая неизвѣстное количество этихъ предметовъ черезъ x, а стулъ—черезъ c, получимъ, что $x:c=4$; отсюда, опредѣляя неизвѣстное количество, найдемъ, что $x=4$, c, т. е. что оно равняется 4-мъ стульямъ. Опредѣляя количество какихъ нибудь предметовъ, мы считаемъ въ нихъ только то, что соотвѣтствуетъ вполнѣ идеалу ихъ, такъ напримѣръ, при счетѣ стульевъ, рѣзьба или позолота, существующая на нихъ, не принимаются нами во вниманіе. Соображаясь съ сказаннымъ, не трудно видѣть, какія нужно сдѣлать измѣненія въ вышеназванномъ параграфѣ.

При измѣреніи разстояній, а также и при измѣреніи и другихъ величинъ, если единичное отношеніе нѣкоторыхъ мѣръ выражается числомъ больше чѣмъ 10 и если ученики въ это время умѣютъ считать только до десяти, то въ такомъ случаѣ, такъ какъ нельзя имъ будетъ показать точнаго отношенія этихъ мѣръ, слѣдуетъ ограничиться только приблизительнымъ; напримѣръ, верста болѣе сажени въ 500 разъ; чтобъ показать дѣтямъ какъ велика она, слѣдуетъ имъ сказать, что въ 1 часъ человѣкъ въ состояніи пройдти только 4 версты:—такъ она велика, или же показать имъ веревку равную $^1/_{10}$ версты и замѣтить, что 10 такихъ веревокъ составляютъ 1 версту.

Впослѣдствіи же, когда они научатся считать до 1000, можно будетъ имъ, при задачахъ указать на точное отношеніе ея къ сажени. Если же единичное отношеніе двухъ мѣръ выражается числомъ не многимъ больше чѣмъ 10 и если оно дѣлится на 2, 3, 4 или на 5, какъ напр. отношеніе аршина къ вершку, то, въ такомъ случаѣ, слѣдуетъ сказать дѣтямъ какъ велика какая нибудь часть одной мѣры по отношенію къ другой; разумѣется эта часть должна быть равна $^1/_2$ или $^1/_3$, $^1/_4$ и никакъ не меньше $^1/_5$, потому что только эти части, какъ я полагаю, могутъ быть доступны ребенку; такимъ образомъ, знакомя учениковъ съ отношеніемъ названныхъ выше величинъ, мы говоримъ ему, что *полъ-аршина* равняется 8 вершкамъ. Въ данномъ случаѣ, мы полъ-аршина принимаемъ какъ будто бы за отдѣльную мѣру; это можно допустить, основываясь на томъ, что названія многихъ изъ нашихъ мѣръ совершенно того же характера, напр. полуштофъ, четверть, осьмина.

Послѣ измѣренія разстояній слѣдуетъ перейдти къ измѣренію сыпучихъ тѣлъ и жидкостей, какъ наиболѣе простымъ измѣреніямъ; но такъ какъ онѣ составляютъ частный случай измѣренія тяжестей и такъ какъ измѣреніе послѣднихъ не представляетъ какихъ либо особенныхъ трудностей, то поэтому удобнѣе будетъ остановиться раньше на опредѣленіи вѣса.

На измѣреніе тяжестей слѣдуетъ обратить особенное вниманіе, такъ какъ вѣсы собою представляютъ весьма богатое пособіе при преподаваніи ариѳметики; при помощи ихъ, совершенно наглядно можно ознакомить учениковъ съ сложеніемъ и вычисленіемъ небольшихъ чиселъ и рѣшать съ ними такія задачи, которыя безъ этого пособія невозможно было бы предлагать дѣтямъ и которыя, вмѣстѣ съ этимъ, могутъ служить весьма отличнымъ матерьяломъ для ихъ развитія, напримѣръ, найдти два неизвѣстныхъ числа, зная сумму и разность ихъ. Кстати не лишнимъ будетъ здѣсь замѣтить, что во всѣхъ этихъ урокахъ необходимо производить измѣреніе величинъ на дѣлѣ. Если средства школы на столько недостаточны, что не позволяютъ пріобрѣсти всѣхъ мѣръ, для измѣренія названныхъ величинъ, а также спиртометра, термометра и т. п. то, въ такомъ случаѣ, необходимо по крайней мѣрѣ достать вѣсы, какъ инструментъ, который можетъ собою замѣнить даже счеты; я ужь не говорю о мѣрахъ длины, потому что если средства школы не позволяютъ купить настоящія мѣры, то величину ихъ учитель можетъ показать на бичевкахъ и ими производить измѣреніе. Согласно съ тѣмъ, что было здѣсь сказано о числѣ, порядокъ опредѣленія величинъ слѣдуетъ раздѣлять на три части и стараться рѣзко разграничивать ихъ, такъ чтобъ

ученики замѣтили ихъ. Первая часть должна состоять въ принятіи какой либо величины за основную, во второй части находимъ отношеніе неизвѣстной величины къ основной, узнаемъ во сколько разъ первая больше второй, и третья должна представлять заключеніе, выводимое нами изъ найденнаго отношенія; напр., такъ какъ сажень болѣе аршина въ 3 раза, то поэтому сажень равняется 3-мъ аршинамъ.

За измѣреніемъ тяжестей я считаю, что было бы удобно познакомить учениковъ съ цифрами; особенныхъ основаній этому, разумѣется, у меня нѣтъ, и учителя могутъ сдѣлать это раньше, напримѣръ, одновременно съ обученіемъ счету до 10; мнѣ же кажется, на основаніи поговорки: „не гонись за двумя зайцами," что было бы раціональнѣе ознакомить дѣтей съ цифрами уже послѣ того, когда они научатся считать до 10. Въ каждомъ урокѣ или въ нѣсколькихъ всегда слѣдуетъ преслѣдовать только одну цѣль; тогда ребенокъ будетъ въ состояніи сосредоточить все свое вниманіе на одномъ предметѣ. Познакомивъ дѣтей съ цифрами не мѣшаетъ немного подождать, пока они пріучатся изображать ихъ.

Затѣмъ, при измѣреніи жидкостей, можно научить дѣтей считать до 100, разумѣется держась порядка десятичной системы т. е. заставляя ихъ считать десятками. При выговариваніи чиселъ, они должны сначала произносить ихъ отдѣльно, напр. такъ: 9 десятковъ 7 и потомъ въ связи: девяносто семь. Какъ только́ дѣти научились считать до 100, то тотчасъ слѣдуетъ приступить съ ними къ означенію чиселъ, потому что, какъ я полагаю, если мы этого не сдѣлаемъ теперь, когда они ознакомились только съ такими мѣрами, единичное отношеніе которыхъ, вопервыхъ, различно и вовторыхъ, ни одно изъ нихъ не выражается числомъ десять, то впослѣдствіи не такъ легко будетъ достигнуть, чтобъ дѣти вполнѣ хорошо усвоили основанія десятичной системы. Здѣсь мнѣ, какъ разъ пора высказать ту причину, почему я въ моемъ руководствѣ не вполнѣ строго держался изложенной мною сущности основныхъ началъ ариѳметики, о которой я уже упомянулъ выше, потому что, въ противномъ случаѣ, читатель будетъ въ правѣ усомниться въ вѣрности высказанной мною аксіомы, что только тотъ методъ преподаванія можетъ считаться найлучшимъ, который вполнѣ будетъ соотвѣтствовать сущности предмета.

Такъ какъ цѣль самаго начальнаго преподаванія ариѳметики должна быть двоякая: расширить въ дѣтяхъ понятія объ основныхъ началахъ математики и научить ихъ выраженію и означенію чиселъ, то поэтому методъ преподаванія подготовительнаго курса ариѳметики долженъ согласоваться не только съ сущностью величины, числа и единицы, но также и съ сущностью десятичной системы означенія чиселъ.

Сущности же ихъ различны. Десятичная система, возникшая для удовлетворенія практическихъ цѣлей, признала различіе единицъ, и поэтому, если мы желаемъ, чтобъ дѣти скоро и хорошо усвоили эту систему, то намъ необходимо, держась сущности ея, напирать на различіе единицъ. Такимъ образомъ я и поступилъ въ моей ариѳметикѣ, полагая, что сущность основныхъ началъ ея должна опредѣлять собою только методъ изложенія предмета и можетъ допустить, при этомъ, какую угодно терминологію, даже такую, которая будетъ противорѣчить сути его. Въ этомъ случаѣ, слова учителя, который пожелаетъ руководствоваться моей ариѳметикою будутъ, противорѣчить его дѣйствіямъ: онъ будетъ дѣтямъ говорить, что единицы различны и въ тоже время порядкомъ измѣренія величинъ будетъ способствовать образованію въ нихъ совершенно противуположнаго понятія; такъ что впослѣдствіи, при желаніи упрочить въ нихъ вѣрный взглядъ на единицу, учителю прійдется прибѣгнуть лишь къ небольшимъ объясненіямъ; онъ долженъ будетъ только, такъ сказать, разоблачить передъ учениками, постепенно возникавшее въ нихъ, но еще не сознанное ими, понятіе. Это можно будетъ сдѣлать или при изученіи дробныхъ чиселъ или же, еще лучше, приступая къ изученію алгебры. Если же, при означеніи чиселъ, термины „единицы“ замѣнимъ „основными числами“ или, вполнѣ удовлетворяя теоретическимъ цѣлямъ, допустимъ только одно основное число—единицу, то тогда сущность системы означенія чиселъ будетъ согласоваться съ сущностью главнаго предмета ариѳметики, но за то тогда намъ будетъ весьма трудно научить дѣтей означать числа. Такъ что здѣсь представляется выборъ, при которомъ, обращая вниманіе на одно, мы непремѣнно теряемъ въ другомъ. Это обстоятельство еще болѣе служитъ подтвержденіемъ вѣрности вышеприведенной аксіомы. Я на основаніи уже сказанныхъ причинъ, счелъ за лучшее признать различіе единицъ, поэтому въ моемъ учебникѣ, съ самыхъ первыхъ уроковъ измѣренія величинъ, всѣ мѣры названы единицами и я старался напирать различіе ихъ, такъ напр., съ этою цѣлью уже при измѣреніи тяжестей, у меня предлагаются вопросы въ родѣ слѣдующихъ: какóе число больше: 5 пудовъ или 5 фунтовъ? почему же 5 пудовъ бóльше:—вѣдь какъ одно, такъ и другое число состоятъ изъ равнаго количества единицъ? Вотъ когда путемъ такихъ вопросовъ различіе единицъ сдѣлается для учениковъ осязательнымъ, тогда можно будетъ очень легко научить ихъ счету до 100 и даже до какихъ угодно большихъ чиселъ. Слѣдуетъ только какъ можно строже проводить параллель между единицами измѣренія и единицами счета, чтобъ ученикъ въ единицѣ, десяткѣ, сотнѣ... находилъ то же самое значеніе, какое онъ замѣтилъ въ вершкѣ, аршинѣ, сажени... Если ученикъ

вѣрно понялъ значеніе единицъ счета и умѣетъ уже считать до 10, то, въ такомъ случаѣ, нисколько не будетъ опасно сразу перейдти съ нимъ къ счету хоть бы до 1000; онъ, при какихъ угодно большихъ числахъ, всегда съумѣетъ опредѣлить какое изъ нихъ будетъ больше (напр. 4 десятка 2, или 3 десятка 9), Вотъ почему мнѣ кажется, что постепенное знакомство учениковъ съ числами можетъ служить тормазомъ ихъ развитію.

Какъ я уже сказалъ, послѣ обученія дѣтей счету до 100, слѣдуетъ тотчасъ же перейдти къ означенію чиселъ.

Такъ какъ помощью принятыхъ цифръ можно означать первыя девять чиселъ, то поэтому, чтобъ означить помощью тѣхъ же самыхъ цифръ, число больше девяти, мы должны сначала выразить его по отношенію къ другой единицѣ, больше прежней, которая по отношенію къ данной величинѣ была бы меньше не болѣе какъ въ девять разъ. Означить, напримѣръ, 16 вершковъ нельзя, такъ какъ нѣтъ знака, изображающаго собою число 16, поэтому это число мы выражаемъ по отношенію къ старшей единицѣ—аршину. Получаемъ вмѣсто прежняго числа одинъ аршинъ, и, слѣдовательно, 16 вершковъ могутъ быть означены такъ: *1 аршинъ*. Означая такимъ способомъ 37 вершковъ, 97 камешковъ, получимъ *2 аршина, 5 вершковъ, 9 десятковъ 7 камешковъ.*

При такомъ способѣ означенія чиселъ, не слѣдуетъ ихъ брать зря, какія вздумается, а необходимо дѣлать выборъ. Во первыхъ, предлагаемыя числа не должны быть болѣе 1000 вообще, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ, онѣ должны быть и менѣе 100, потому, при такихъ обстоятельствахъ, очень трудно будетъ обойтись одними изустными вычисленіями, и поэтому ребенку, имѣя дѣло съ большими числами, не мудрено будетъ ошибиться; если, напримѣръ, ученику предложено означить 100 вершковъ, то, онъ, будучи обязанъ путемъ изустныхъ вычисленій 6 разъ сдѣлать вычисленіе по 16 отъ 100, понятное дѣло, очень легко можетъ спутаться. Во вторыхъ, остатокъ, получаемый послѣ приведенія даннаго числа къ единицамъ старшаго наименованія, долженъ быть меньше 10, потому что въ противномъ случаѣ, ученикъ не будетъ въ состояніи его означить, напримѣръ, приведя 30 вершковъ въ аршины, получимъ 1 арш. 14 верш.; 14 вершковъ не могутъ быть означены. Въ третьихъ, предлагаемыя числа должны состоять изъ собранія такихъ единицъ, отношеніе которыхъ къ старшей единицѣ, выражалось бы небольшимъ числомъ, напр., не слѣдуетъ предлагать дѣтямъ означать такимъ способомъ собраніе саженей, потому что отношеніе ихъ къ верстѣ выражается весьма большимъ числомъ. Если согласно со всѣми этими условіями предлагае-

мыя числа будутъ простыя именованныя, то для означенія ихъ большею частью потребуются только двѣ единицы. Для того же, чтобъ показать дѣтямъ, что означеніе чиселъ не всегда возможно только помощью двухъ единицъ, мы можемъ, не нарушая высказанныхъ условій, вмѣсто простыхъ именованныхъ чиселъ брать составныя; напр. заставить дѣтей означить 21 аршинъ, 20 вершковъ.

Означая это число, они изобразятъ: *3 сажени, 1 аршинъ, 4 вершка* и увидятъ, что для означенія его потребовалось три единицы: сажень, аршинъ, вершокъ. Послѣ этого тотчасъ же ихъ слѣдуетъ заставить означить число, полученное отъ счета предметовъ и состоящее также только изъ трехъ единицъ, напр. 372, которое они должны будутъ означить такъ: *3 сотни, 7 десятковъ, 2 единицы.*

Съ этою же цѣлью, т. е. для большаго уразумѣнія дѣтьми основаній десятичной системы, полезно заставлять ихъ выражать 2 сажени сначала по отношенію къ различнымъ единицамъ; разумѣется и здѣсь необходимо будетъ дѣлать выборъ; напримѣръ, заставить ихъ выразить 2 сажени сначала по отношенію къ аршину, потомъ по отношенію къ вершку. Въ послѣднемъ случаѣ имъ прійдется сложить 16+16+16+16+16+16+16. Предлагая имъ также съ тою цѣлью сложить какія нибудь числа различныхъ наименованій, можно требовать отъ нихъ, чтобъ они сумму ихъ выражали бы въ нѣсколькихъ видахъ; напримѣръ, заставить ихъ узнать сумму 40 ведеръ и 1 бочки, выраженную сначала по отношенію къ бочкѣ, а потомъ—къ ведру. Надѣюсь теперь читатель видитъ, что, подготовляя такимъ образомъ дѣтей къ уразумѣнію десятичной системы, совершенно лишнее прибѣгать за этимъ, какъ совѣтуютъ многіе, къ палочкамъ, крестикамъ кружочкамъ и т. д.

Выражая величины по отношенію къ различнымъ единицамъ и означая числа, ребенку прійдется рѣшать множество задачъ, почти на всѣ ариѳметическія правила. Въ тѣхъ задачахъ, для рѣшенія которыхъ потребуется произвести умноженіе, или дѣленіе, онъ будетъ замѣнять ихъ сложеніемъ и вычитаніемъ; вотъ поэтому въ такихъ задачахъ данными должны быть небольшія числа. Показывать имъ, какъ скорѣе можно было бы производить тѣже дѣйствія, по моему мнѣнію, не къ чему; можно только иногда такого рода сложеніе и вычитаніе замѣнять умноженіемъ и дѣленіемъ; если, напримѣръ, одно изъ данныхъ чиселъ будетъ равняться старшей мѣрѣ, тогда произведеніе ихъ можетъ быть выражено собраніемъ старшихъ единицъ. Умножая такимъ образомъ 16 вершковъ на 6, слѣдуетъ разсуждать такъ: 16 вершковъ, взятые 1 разъ составятъ 1 аршинъ, а взятые 6 разъ должны равняться 6-ти аршинамъ; послѣднее число и будетъ

произведеніемъ данныхъ чиселъ. Въ этомъ случаѣ процессъ разсужденій и дѣйствія тѣ же, какъ при умноженіи 10, 100... на какое-нибудь число: 10, взятые 1 разъ, составятъ 1 десятокъ, а взятые, напр., 24 раза, составятъ 24 десятка или 240. Вообще различные способы изустнаго вычисленія могутъ быть допускаемы только для небольшихъ чиселъ и должны имѣть, въ это время, совершенно второстепенное значеніе, какъ необходимость для уразумѣнія главнаго и отчасти, какъ умственная гимнастика. Но если взрослый человѣкъ, уже хорошо знакомый съ вычисленіями, затрудняется умножить, напримѣръ 23 на 17, то, понятное дѣло, подобныя задачи, предложенныя дѣтямъ, какъ непосильная умственная гимнастика, можетъ послужить во вредъ ихъ развитію. Отличнымъ пособіемъ при изустныхъ вычисленіяхъ могутъ служить пучки изъ прутьевъ въ 10, 100... прутьевъ!

За измѣреніемъ тяжестей, предполагая, что ученики уже достаточно хорошо ознакомились съ сущностью измѣренія, можно и даже слѣдуетъ, по моему мнѣнію, обученію счету и означенію чиселъ знакомить вмѣстѣ съ мѣрами. Поэтому въ моемъ руководствѣ мѣры жидкостей, сыпучихъ тѣлъ и измѣреніе времени излагается одновременно съ обученіемъ счету, сначала до 100 и потомъ до 1000. Въ послѣднемъ изъ этихъ параграфовъ, я счелъ возможнымъ познакомить дѣтей со словомъ *величина*, или правильнѣе сказать, нашелъ возможнымъ ввести въ употребленіе этотъ терминъ, объяснивъ, что вмѣсто словъ извѣстная длина, тяжесть, измѣренное время, сосчитанные камешки и т. д. замѣняютъ во всѣхъ случаяхъ словами „извѣстная величина“; здѣсь мною указаны только предметы, называемые величинами и нисколько не выражено опредѣленія этого понятія. Выборъ постоянной величины для измѣренія времени даетъ возможность осязательно показать дѣтямъ, что единицы непремѣнно должны быть величинами постоянными. Пріискивая единицу для измѣренія времени, мы скорѣе всего готовы будемъ признать за нее день,—но день—величина непостоянная, поэтому какое нибудь число дней, напр. 5, будетъ выражать разное время, а какое именно—неизвѣстно, и, слѣдовательно, день не можетъ быть мѣрою времени.

Разумѣется послѣ всего изложеннаго выше, счета до 1000 и объясненныхъ пріемовъ означенія чиселъ, основанныхъ на различіи единицъ, можно было бы перейдти къ означенію именованныхъ чиселъ по десятичной системѣ, а съ этимъ вмѣстѣ и къ счету хоть до милліона; но, мнѣ кажется, было бы гораздо лучше не торопиться этимъ переходомъ, а заняться, сначала, измѣреніемъ поверхностей и объемовъ, т. е. ознакомить учениковъ съ главными основаніями низшей

геометріи, въ особенности, это будетъ полезно для тѣхъ изъ нихъ, которые свое образованіе заканчиваютъ первоначальною школою. Нахожу лишнимъ останавливаться здѣсь на методѣ, какъ излагать начала геометріи, но позволю себѣ замѣтить, что строгость доказательства въ это время будетъ совершенно неумѣстна. Учитель долженъ заботиться только о томъ, чтобъ сдѣлать эти теоремы для учениковъ наглядными. Этого онъ достигнетъ, если будетъ все излагаемое показывать на дѣлѣ, вырѣзывая фигуры изъ бумаги и, при доказательствѣ равенства двухъ фигуръ, держаться одного способа—наложенія. (Для желающихъ *немного* подробнѣе ознакомиться съ моимъ методомъ начальнаго преподаванія геометріи, я осмѣливаюсь предложить имъ, заглянуть въ мою ариѳметику). Потомъ, послѣ изложенія основныхъ началъ геометріи, можно остановиться еще на измѣреніяхъ теплоты, свѣта, плотности и т. д. *). Эти уроки еще значительнѣе расширятъ въ дѣтяхъ понятіе о величинѣ. Каждый изъ нихъ необходимо долженъ состоять изъ двухъ частей: знакомство учениковъ съ чѣмъ либо новымъ—разсказъ учителя и повтореніе пройденнаго—рѣшеніе задачъ учениками.

Наконецъ, уже послѣ такихъ остановокъ, не опасно будетъ перейдти къ означенію именованныхъ чиселъ по десятичной системѣ. Этой цѣли могутъ служить измѣреніе богатства, знакомство съ французскими мѣрами, а также и единицы счета, если только счетъ будетъ производиться десятками, сотнями...; но послѣднѣе будетъ возможно, когда дѣти вполнѣ поймутъ, что единицы счета представляютъ тоже самое, что и единицы измѣренія. Эти уроки назначаются для практическаго ознакомленія дѣтей съ десятичной системою.

Главныя единицы при измѣреніи богатства: копѣйка, гривенникъ, рубль и червонецъ позволяютъ означать числа по десятичной системѣ только до 1000 включительно; но еслибъ пожелали ознакомить дѣтей и съ означеніемъ большихъ чиселъ, то тогда слѣдовало бы 100 рублей принять за пятую единицу въ 10 разъ больше четвертой—червонца. Сначала ученики означаютъ числа такъ какъ они ихъ означали прежде; напримѣръ, 4753 копѣйки они означаютъ такъ: *4 червонца, 7 руб., 5 грив., 3 коп.*, потомъ, когда имъ будетъ высказано условіе, что цифра, стоящая впереди другой, можетъ означать единицы въ 10 разъ больше предъидущихъ и т. д. такъ что, напр., цифра 5, поставленная впереди 3 коп., должна означать 5 гривенниковъ, то тогда они изобразятъ данное число такъ: *4753 коп.*, но произносить

*) Измѣреніе этихъ величинъ не помѣщено въ моемъ учебникѣ; что произошло изъ нежеланія увеличивать его объемъ.

его будутъ по прежнему: 4 черв. 7 руб. 5 грив. 3 коп. Послѣ этого нужно заставить ихъ, чтобъ они произнесли его по отношенію къ копѣйкѣ. Относительная величина, входящихъ въ составъ этого числа единицъ должна быть имъ уже извѣстна: они должны знать, что червонецъ равняется 1000 копѣйкамъ, рубль—100 коп. и т. д. Такъ какъ данное число содержитъ 4 червонца, то значитъ оно состоитъ изъ 4-хъ тысячъ коп.; далѣе, въ составъ его входятъ также 7 руб., поэтому данное число содержитъ еще 7 сотъ коп. и т. д. разсуждая, дѣти узнаютъ наконецъ, какое количество копѣекъ означаетъ данное число. Затѣмъ имъ слѣдуетъ предложить обратную работу; заставить ихъ означать какое нибудь количество копѣекъ. Сначала они выражаютъ его по отношенію къ старшимъ единицамъ и потомъ уже означаютъ его, ставя червонцы на 4-мъ мѣстѣ, впереди копѣекъ, рубли—на 3-мъ мѣстѣ и т. д. Послѣ этого слѣдуетъ перейдти къ означенію чиселъ, получаемыхъ отъ счета предметовъ. Сперва ученики означаютъ число, напримѣръ 4573 камешка такъ: 4 тысячи 5 сотъ 7 десятковъ 3 камешка, потомъ, напомнивъ имъ условіе, высказанное при означеніи рублей, копѣекъ... они означаютъ его безъ прибавленія названія единицъ: 4753 камешка. Французскія мѣры длины и вѣса даютъ возможность познакомить такимъ путемъ дѣтей съ означеніемъ чиселъ по десятичной системѣ до милліона. Пріемы объясненій остаются здѣсь совершенно тѣ же, какіе были употребляемы при измѣреніи богатства. Означая эти числа, ученики будутъ сначала изображать ихъ, прибавляя названія единицъ (напр. 1 килом. 3 гектом. 4 декам. 7 м. 5 деціим. 6 сантим. 8 мм.), а потомъ—прямо, безъ названія (такъ: 1.347568 мм.); послѣ чего нужно будетъ ихъ заставить произнести данное число по отношенію къ милиметру или къ милиграмму.

Когда ученики такимъ способомъ механически научатся означать по десятичной системѣ до милліона, то тогда слѣдуетъ имъ объяснить, что такимъ образомъ, при помощи 10 цифръ, безъ прибавленія названій, возможно означать только собраніе—такихъ единицъ, изъ которыхъ одна будетъ болѣе другой въ десять разъ.

Этимъ оканчивается подготовительный курсъ начальнаго преподаванія ариѳметики. Въ результатѣ отъ него, перечисляя только главное и не говоря на сколько онъ разовьетъ дѣтей, непремѣнно получится слѣдующее: во первыхъ, понятіе о величинѣ у нихъ весьма расширится и будетъ осмысленное, хотя и не формулированное, во вторыхъ, они будутъ хорошо понимать, что такое число и единица и въ третьихъ, усвоивъ хорошо значеніе мѣръ, они, непремѣнно, перенесутъ то же значеніе и на единицы счета, такъ что въ десяткѣ, сотнѣ... они будутъ видѣть то же, что—въ саженп и въ аршинѣ; вслѣд-

ствіе чего они въ самое короткое время и безъ особеннаго труда научатся считать и означать числа до милліона. Такая подготовка сдѣлаетъ то, что переходъ къ отвлеченному числу будетъ для дѣтей весьма простымъ и легкимъ дѣломъ; полное знакомство ихъ съ десятичною системою не представитъ для нихъ ничего затруднительнаго: учителю прійдется только высказать сущность ея и они будутъ въ состояніи тотчасъ же усвоить ее, и усвоить вполнѣ удовлетворительно, такъ что знакомство ихъ съ нею будетъ самое полное. А хорошо усвоивъ ее и составивъ себѣ вѣрное понятіе о значеніи основныхъ чиселъ, имъ не трудно будетъ также ознакомиться и съ 4-мя ариѳметическими правилами, такъ какъ система означенія чиселъ составляетъ основаніе ихъ.

Ф. Чеканскій.

О ПРИГОТОВИТЕЛЬНОМЪ КУРСѢ ГЕОМЕТРІИ

ВЪ СРЕДНИХЪ УЧЕБНЫХЪ ЗАВЕДЕНІЯХЪ.

II.

Обращаясь къ литературѣ пропедевтическаго курса геометріи, мы должны сначала поговорить о самомъ названіи этого курса. Мы его назвали *приготовительнымъ*, *пропедевтическимъ*, строго сообразуясь съ цѣлью, которую онъ преслѣдуетъ. Въ нѣмецкой литературѣ онъ извѣстенъ подъ разными именами: Formenlehre, Raumlehre, Anschauungslehre и только весьма немногіе, какъ напр. Фальке, называютъ его пропедевтическимъ. Нужно обратить вниманіе на то, что подъ Formen или Raumlehre обыкновенно разумѣются два отдѣльныхъ курса, различныхъ какъ по цѣлямъ своимъ, такъ и по содержанію, а именно: или геометрія въ народныхъ школахъ, или собственно пропедевтическій курсъ геометріи.

Это названіе двухъ различныхъ курсовъ однимъ и тѣмъ же именемъ произошло отъ слѣдующей причины. До Песталоцци преподаваніе во всѣхъ университетахъ и гимназіяхъ производилось по Евклиду, или по руководствамъ, болѣе или менѣе подходящимъ къ Евклиду. Тогда разумѣется и не могло быть рѣчи о преподаваніи геометріи ни въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ, ни въ низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, такъ какъ и въ высшихъ классахъ гимназіи въ этомъ предметѣ успѣвали только немногіе. Песталоцци, (Sämmtliche Werke т. XIV) а за нимъ Іозефъ Шмидтъ (Die Elemente der Form und Grösse, gewöhnlich Geometrie genannt nach Pestalozzi's Grundsätzen bearbeitet, von I. Schmidt. 3 Theile. Heidelberg 1809—1811) объясняли весь неуспѣхъ способомъ изложенія этого предмета и старались найдти способъ преподавать геометрію такъ, чтобъ она была доступна *всѣмъ* учащимся, а не отдѣльнымъ

математическимъ головамъ. Въ основаніе своего взгляда они положили принципъ *наглядности* и принципъ отыскиванія самими учащимися какъ истинъ, такъ въ особенности оправданія этихъ истинъ. Не здѣсь мѣсто распространяться о той крайности, до которой они довели этотъ принципъ; для нашей цѣли важно то, что Песталоцци и его послѣдователи, на основаніи этихъ принциповъ, нашли возможнымъ проходить геометрію въ низшихъ учебныхъ заведеніяхъ. Вслѣдъ за Песталоцци и Шмидтомъ появилось много сочиненій по геометріи для народныхъ школъ, назовемъ напр. Дистервега, Грассмана и др. Но составители считали свои учебники одинаково примѣнимыми какъ для элементарныхъ народныхъ школъ, такъ и для низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, основываясь на томъ, что всякое элементарное обученіе, въ народныхъ ли школахъ, или въ гимназіяхъ, должно быть наглядно. Взглядъ этотъ и теперь еще раздѣляется весьма многими, и не только авторами различныхъ учебниковъ, но и правительственными уставами, признающими необходимость подготовительнаго курса. Но такое смѣшеніе, по нашему мнѣнію, невозможно: въ народныхъ школахъ преслѣдуется главнымъ образомъ цѣль *практическая*; нужно, чтобъ учащіеся *узнали истины* геометрическія, умѣли бы ихъ *прилагать* въ томъ или другомъ данномъ случаѣ; въ низшихъ же классахъ среднихъ учебныхъ заведеній—геометрія должна имѣть только подготовительную цѣль: она должна облегчить ученикамъ дальнѣйшее знакомство съ предметомъ, познакомивъ ихъ только съ основными геометрическими понятіями. Чтобъ еще болѣе указать на разницу въ направленіи обоихъ курсовъ, укажемъ напр. на то, что въ народной школѣ важно не столько научное доказательство той или другой теоремы, сколько самая теорема, а потому могутъ быть даваемы доказательства эмпирическія; въ *подготовительномъ* же *курсѣ этого допустить нельзя*: не доказывая въ приготовительномъ курсѣ каждой теоремы вполнѣ строго, нельзя пріучить учащихся къ геометрическому доказательству. Дѣло все въ томъ, чтобъ выбрать только тѣ теоремы, *которыя удобны для ознакомленія съ тѣмъ или другимъ способомъ*,—между тѣмъ какъ въ систематическомъ курсѣ теоремы располагаются въ порядкѣ научномъ. Замѣтимъ впрочемъ, что почти всѣ составители учебниковъ пропедевтическихъ курсовъ считаютъ возможнымъ приводить нестрогія доказательства.

Кромѣ самаго характера изложенія, курсъ народныхъ школъ и низшихъ классовъ гимназій еще долженъ отличаться и по объему матеріала.

И такъ, мы видѣли, что подъ Formenlehre разумѣются два отдѣльныхъ курса. Въ настоящей статьѣ мы говоримъ только о курсѣ съ

характеромъ пропедевтическимъ; съ литературою этого именно предмета мы и намѣрены познакомить читателей. Мы отчасти говорили въ первой главѣ, что существуютъ въ литературѣ различные взгляды на разсматриваемый нами предметъ. Для лучшаго обозрѣнія ихъ раздѣлимъ всѣ руководства по пропедевтикѣ геометріи на три группы: 1) Одни начинаютъ съ разсматриванія геометрическихъ тѣлъ, и выводятъ оттуда всѣ основныя геометрическія понятія. II) Другіе начинаютъ съ разсматриванія точки, переходятъ къ линіи, къ поверхности, а затѣмъ уже къ тѣламъ,—и наконецъ III) Фальке служитъ представителемъ особаго направленія, весьма мало распространеннаго. Онъ считаетъ нужнымъ начинать курсъ съ измѣренія на полѣ и затѣмъ уже переходить къ чисто геометрическому матеріалу.

Разсмотримъ сочиненія каждой группы:

А) На пропедевтическихъ курсахъ *первой группы* мы думаемъ остановиться всего болѣе, такъ какъ большинство сочиненій по приготовительному курсу относятся именно къ этой группѣ. Такъ, изъ названныхъ статей и руководствъ въ первой главѣ сюда относятся сочиненія Цицмана, Фрезеніуса, Гельмана, Lorey, Rückbeil, Bartholämie, Müller, Евтушевскаго, Коспнскаго. Всѣ они выходятъ изъ того основнаго положенія, что ясное и отчетливое понятіе о геометрическомъ тѣлѣ, поверхности, фигурѣ, углѣ и т. д. можетъ быть пріобрѣтено учащимся единственно путемъ *наглядnаго разсматриванія геометрическихъ тѣлъ*, а потому курсы и начинаются съ разсмотрѣнія тѣлъ. Затѣмъ уже, когда ученикъ вполнѣ ясно усвоилъ разныя геометрическія понятія, дѣлаются обобщенія и опредѣленія этихъ понятій. Чтобы подробнѣе познакомить читателя съ содержаніемъ и способомъ прохожденія пропедевтики, мы вкратцѣ изложимъ весь матеріалъ, содержащійся въ Formenlehre Цицмана. Выбираемъ это сочиненіе потому, что оно, по справедливости, считается лучшимъ по этому предмету,—да еще и потому, что оно послужило основаніемъ для весьма большаго числа руководствъ. Изложеніе будемъ вести по 2-му изданію этой книги 1869 года, такъ какъ оно исправлено и дополнено однимъ отдѣломъ, отсутствіе котораго весьма сильно чувствовалось въ первомъ изданіи *).

*) Съ Цицманомъ русская читающая публика можетъ познакомиться отчасти изъ перевода 1-й главы, помѣщеннаго въ Педагогическомъ Сборникѣ за 1866 годъ. Но переводчикъ, г. Шишкевичъ, ограничился только этою одною главою, и потому своей цѣли не достигъ вполнѣ: съ Цицманомъ не познакомилъ, такъ какъ онъ не перевелъ главы, обобщающей тѣ частные факты которые наблюдались учениками при отдѣльномъ разсматриваніи каждаго тѣла, между тѣмъ какъ это обобщеніе изъ фактовъ и составляетъ силу пропедевтики; вѣдь не простое же разсматриваніе важно.

Сочиненіе Цицмана состоитъ изъ двухъ частей: въ 1-й части, озаглавленной *Lehrstoff*, дается полное содержаніе того геометрическаго матеріала, который, по мнѣнію Цицмана, долженъ быть усвоенъ учащимся прежде, чѣмъ онъ приступитъ къ систематическому курсу геометріи; во 2-й части, носящей названіе *Uebungsstoff* (матеріалъ для упражненій) предлагается рядъ вопросовъ, упражненій, задачъ расположенныхъ такъ, что каждому параграфу 1-й части соотвѣтствуетъ извѣстное число упражненій. Мы разсмотримъ здѣсь только первую часть. Она начинается съ введенія, въ которомъ Цицманъ выясняетъ планъ и цѣль своего курса, состоящую въ томъ, чтобы подготовить учащихся къ дальнѣйшему прохожденію геометріи. Авторъ, въ предисловіи ко 2-му изданію, приводя мнѣніе, высказанное нѣкоторыми, о необходимости дополнить этотъ курсъ такъ, чтобы онъ могъ годиться и для народныхъ школъ, рѣшительно высказывается противъ такого соединенія двухъ разнородныхъ курсовъ. Говоря о томъ, что слѣдуетъ начинать съ разсматриванія тѣлъ, онъ говоритъ, что тѣла должны быть выбраны такія, которыя даютъ повозможности много матеріала геометрическаго и въ разныхъ видахъ. Курсъ свой онъ назначаетъ для 12-ти лѣтнихъ мальчиковъ, или для учениковъ Obertertia нѣмецкихъ среднихъ учебныхъ заведеній.

Первая глава озаглавлена такъ: *Элементарныя геометрическія представленія, пріобрѣтаемыя при разсматриваніи геометрическихъ тѣлъ.* Для перваго ознакомленія учащагося съ геометрическими понятіями выбирается:

I) *Кубъ* *). Разсматриваніе его ведется въ слѣдующемъ порядкѣ: *Грани* —число ихъ, названіе, вертикальныя и горизонтальныя грани, параллельныя грани. *Ребра*—число ихъ, названіе, вертикальныя и горизонтальныя ребра, параллельныя ребра. *Двугранные углы*, число ихъ, взаимное положеніе, перпендикулярныя грани, прямой двугранный уголъ. *Вершины.* Число, названіе; вершины какъ границы реберъ; два направленія каждаго ребра, необходимость двухъ вершинъ для опредѣленія ребра. *Линейные углы.* Число ихъ, бока и вершины угловъ, прямой линейный уголъ. *Фигура*—понятіе о фигурѣ, ломаная линія, четыреугольникъ, параллелограмъ, прямоугольникъ, квадратъ. Равенство (совмѣстимость) квадратовъ. *Уголъ линіи съ плоскостью.*

*) Съ этого тѣла обыкновенно начинаются всѣ курсы, такъ какъ тутъ одни и тѣ же геометрическія представленія встрѣчаются нѣсколько разъ, слѣдовательно они прочнѣе улягутся въ головѣ ребенка. Такъ напр. онъ можетъ хорошо познакомиться съ терминомъ *равенство*, *вертикально*, *горизонтально* и т. д. Впрочемъ, существуетъ мнѣніе, что лучше начинать съ разсматриванія шара.

Число ихъ, линіи, параллельныя плоскости и линіи, перпендикулярныя къ плоскости. *Тѣлесный уголъ.* Число ихъ. Трехгранный уголъ. Кубъ въ различныхъ положеніяхъ. Поверхность и сѣтка куба. *Кубъ разсматриваемый какъ призма.*—Основаніе нижнее и верхнее. Боковыя поверхности. Четырехгранная призма. Прямая призма.

Сдѣлаемъ здѣсь одно замѣчаніе. Признавая цѣлесообразнымъ начать пропедевтическій курсъ съ разсматриванія тѣлъ, и именно съ *куба*,—мы тѣмъ не менѣе не можемъ вполнѣ одобрить способъ, употребляемый для этого Цицманомъ. Слишкомъ много геометрическихъ представленій и соотвѣтствующихъ названій сообщается ученикамъ при разсматриваніи одного только тѣла; тутъ дается и названіе: кубъ, грань, понятіе объ отвѣсномъ и горизонтальномъ направленіи, говорится о линіяхъ и граняхъ, перпендикулярныхъ и параллельныхъ, даются разныя названія одному и тому же четыреугольнику. Притомъ многія понятія тутъ и опредѣляются, нѣкоторыя даже *слишкомъ* преждевременно, какъ напр. понятіе о призмѣ. Очевидно, Цицманъ руководствовался здѣсь тѣмъ соображеніемъ, что онъ разсматриваетъ тѣло всесторонне, какъ бы въ параллель всестороннему изученію числа у Грубе; но тутъ дѣло другое: въ ариѳметикѣ Грубе имѣетъ въ виду, кромѣ другихъ цѣлей, изучить именно разсматриваемое число,—а въ пропедевтическомъ курсѣ геометріи совсѣмъ нѣтъ надобности въ изученіи самаго куба. Кубъ важенъ лишь на столько на сколько онъ можетъ служить къ лучшей выработкѣ геометрическихъ понятій. Поэтому не всѣ понятія, по нашему мнѣнію, должны быть сообщаемы на каждомъ тѣлѣ, а только тѣ, которыя удобнѣе усвоиваются на данномъ разсматриваемомъ индивидуумѣ. Притомъ здѣсь упущено еще одно важное соображеніе, что предметъ какой нибудь, или вообще какое нибудь представленіе, только тогда дѣлается вполнѣ яснымъ, когда мы *сравниваемъ* его съ другимъ предметомъ, т. е. когда мы отъискиваемъ сходство и различіе между нимъ и другими предметами. Такъ напр. лучше кажется отложить понятіе о прямомъ углѣ, о квадратѣ до тѣхъ поръ, пока не встрѣтятся углы не прямые, четыреугольники не квадратные. На этомъ основаніи мы бы считали лучше скорѣе покончить съ кубомъ и перейти къ слѣдующему тѣлу. (Смотри дальше гл. III).

Каждое изъ слѣдующихъ тѣлъ Цицманъ разсматриваетъ совершенно въ томъ же порядкѣ, какъ и кубъ, т. е. сначала грани, затѣмъ ребра, двугранные углы, вершины, плоскіе углы, фигуры граней, углы линій съ плоскостью, многогранные углы, тѣло въ различныхъ положеніяхъ, сѣтку.

II. *Правильный тетраэдръ.* На немъ повторяются всѣ понятія, встрѣчавшіяся уже на кубѣ и сообщаются новыя, какъ-то: грани и

ребра наклонныя, острый уголъ двугранный и линейный. Здѣсь показывается дѣйствительнымъ наложеніемъ, что острый уголъ тетраэдра= $^2/_3$ прямого, дается понятіе о равностороннемъ треугольникѣ, о равенствѣ треугольниковъ,—и въ концѣ этого отдѣла правильный тетраэдръ разсматривается какъ пирамида.

III. *Правильный октаэдръ.* Здѣсь представляется обильный матеріалъ для повторенія съ учениками всего пройденнаго; новыхъ же понятій ученикъ при разсматриваніи этого тѣла пріобрѣтаетъ весьма мало, понятіе о тупомъ углѣ и о четырехгранномъ углѣ.

IV. *Четырехгранная пирамида, основаніе которой квадратъ, боковыя грани—равнобедренные треугольники и притомъ ребро основанія равняется половинѣ боковаго ребра.* При разсматриваніи этого тѣла въ указанномъ выше порядкѣ, точнѣе выясняется равнобедренный треугольникъ, его основаніе и вершина, равенство угловъ, противолежащихъ равнымъ сторонамъ и обратно. Нельзя не указать здѣсь на одну методическую ошибку, допускаемую Цицманомъ. Онъ даетъ величину остраго угла, образуемаго при вершинѣ пирамидъ двумя ребрами, равною $28^\circ 55'$ или $41^\circ 25'$, смотря по ребрамъ. Но дѣло въ томъ, что ученикъ не имѣетъ и не можетъ еще имѣть никакого понятія о градусахъ и дугахъ,—притомъ нѣтъ у него никакихъ средствъ узнать величину такого угла. Наложеніемъ можно пожалуй приблизительно узнать, что первый уголъ составляетъ около $^1/_3$ прямого, но дальше этого идти нельзя. Вообще мѣра угловъ слишкомъ преждевременно проводится и лучше бы о ней совсѣмъ не говорить въ этомъ мѣстѣ.

V. *Прямая призма, у которой основаніемъ правильный шестиугольникъ, а боковое ребро втрое больше ребра основанія.* Въ этомъ отдѣлѣ учащійся знакомится вновь только съ правильнымъ шестиугольникомъ, прямоугольникомъ.

Этимъ и оканчивается у Цицмана разсматриваніе геометрическихъ тѣлъ и образованіе геометрическихъ представленій, которыя уже потомъ обобщаются. Нельзя не замѣтить весьма важнаго пробѣла, состоящаго въ отсутствіи круглыхъ тѣлъ, т. е. цилиндра, конуса и шара. Безъ этихъ круглыхъ тѣлъ не будетъ полно подготовленіе учащагося къ систематическому курсу,—да и самыя понятія, выводимыя дальше самимъ Цицманомъ о поверхности, объ измѣреніи угловъ, были бы гораздо яснѣе, если бы они могли быть основаны и на разсматриваніи тѣлъ вращенія. Этотъ пробѣлъ былъ указанъ всѣми рецензентами Цицмана, и всѣ позднѣйшіе составители считали нужнымъ его пополнить: укажемъ здѣсь на приведенную нами въ числѣ источниковъ, статью Rückbeil'a, гдѣ круглыя тѣла разсматриваются такъ же подробно, какъ и другія. Самъ Циц-

манъ, во 2-мъ изданіи разсматриваетъ круглыя тѣла; но онъ отнесъ ихъ къ концу книги, не считая этого существенно важнымъ, и полагая возможнымъ даже совсѣмъ пропустить его. Поэтому понятно, что всѣ выводы онъ дѣлаетъ совершенно такъ же, какъ и въ первомъ изданіи, не прибѣгая вовсе къ круглымъ тѣламъ. Эти выводы и слѣдуютъ за разсматриваніемъ тѣлъ; къ нимъ то мы и переходимъ.

VI. *Общіе выводы.* Въ этой главѣ все найденное прежде сопоставляется и приводится въ систему, пріобрѣтенныя геометрическія представленія превращаются въ понятія, которыя тутъ же и опредѣляются. Цицманъ здѣсь, какъ и прежде, даетъ только конспектъ уроковъ, т. е. передаетъ только матеріалъ, не говоря ничего о способѣ прохожденія. Но само собой разумѣется, что на этой ступени дѣло ведется уже безъ помощи нагляднаго разсматриванія тѣлъ, такъ какъ ученики уже должны имѣть совершенно ясное представленіе обо всемъ пройденномъ, и нѣтъ причины опасаться не быть понятымъ. Самые выводы дѣлаются въ слѣдующемъ порядкѣ:

1) *Линейный уголъ.* a) Линейный уголъ разсматривается какъ часть плоскости, причемъ говорится объ образованіи угла вращеніемъ прямой около одной точки: дѣлятся углы на прямые, выпрямленные=2 прямымъ, вогнутые, т. е. углы $<2\,d$, которые бываютъ или острые, или тупые, и наконецъ, выпуклые, которые $>2\,d$ и $<4\,d$.

b) Линейный уголъ разсматривается какъ разница между направленіями двухъ прямыхъ, причемъ дается понятіе о нулевомъ углѣ, дѣлится плоскость на 360 градусовъ, градусъ на минуты и минута на секунды.

c) Параллельныя линіи, понятіе о которыхъ Цицманъ выводитъ слѣдующимъ способомъ, по нашему мнѣнію, неудачнымъ: онъ беретъ двѣ пересѣкающіяся прямыя, образующія слѣдовательно между собою уголъ, потомъ одну изъ нихъ вращаетъ около одной изъ ея точекъ (не точки пересѣченія) такъ, что вершина угла отодвигается все дальше и дальше, уголъ дѣлается все меньше и меньше до тѣхъ поръ, пока вершина не отодвинется до безконечности и уголъ въ этомъ случаѣ сдѣлается равнымъ нулю. Такія то линіи, говоритъ онъ, и называются параллельными. Цицманъ дѣлаетъ даже такое опредѣленіе: „Параллельныя линіи составляютъ между собою уголъ, равный нулю, вершина котораго находится на безконечности;—или параллельныя линіи пересѣкающіяся въ безконечности.

Очевидно, что такой способъ выраженія не годится для того возраста, въ которомъ предполагается проходить пропедевтическій курсъ; притомъ выводы эти совершенно не основаны на представленіяхъ геометрическихъ, пріобрѣтенныхъ учениками при разсматриваніи тѣлъ.

d) *Измѣреніе линейныхъ угловъ.* Здѣсь дѣло идетъ не о томъ, чтобы узнать точную величину, а только приблизительную. Параграфъ этотъ, хотя самъ по себѣ изложенъ весьма хорошо и остроумно, но неумѣстенъ въ пропедевтическомъ курсѣ. Чтобы приблизительно узнать величину угла, Цицманъ указываетъ на постоянство отношенія синуса угла къ косинусу его (не употребляя разумѣется этихъ терминовъ). Постоянство это дается имъ какъ фактъ, но не указывается, какъ убѣдить учениковъ въ немъ. Отношеніе это онъ старается замѣтить для нѣкоторыхъ угловъ и выражаетъ его въ болѣе или менѣе простомъ видѣ, а именно:

для угловъ въ $7^1/_2{}^0$, 15^0, $22^1/_2{}^0$, 30^0, $37^1/_2{}^0$, 45^0, $52^1/_2{}^0$, 60^0, $67^1/_2{}^0$, 75^0, $82^1/_2{}^0$;

соотвѣтственныя отнош. $^1/_8$, $^1/_4$, $^2/_5$, $^3/_5$, $^3/_4$, 1, $^4/_3$, $^5/_3$, $^5/_2$, 4, 8. На основаніи этихъ отношеній можно узнать приблизительную величину угла. Такъ напр. если отношеніе около $^3/_5$, уголъ приблизительно въ 30^0.—Такое запутанное, приблизительное узнаваніе величины угла, при которомъ слѣдовало бы помнить наизусть рядъ чиселъ, ни откуда не выведенныхъ, происходитъ оттого, что Цицманъ не предпослалъ общимъ выводамъ разсмотрѣніе круглыхъ тѣлъ, не познакомилъ учениковъ съ кругомъ, окружностью и ея дѣленіями, а потому и не можетъ говорить ни о соотношеніи между центральными углами и соотвѣтствующими дугами, ни объ употребленіи транспортира.

За выводами относительно линейнаго угла слѣдуетъ:

2. *Фигура.* Вся эта статья изложена очень хорошо; всѣ выводы понятны и сдѣланы на основаніи обобщенія того, что усвоено учениками при отдѣльномъ разсматриваніи тѣлъ; она можетъ служить отличнымъ образцомъ при веденіи подобнаго рода обобщеній.

Содержаніе ея слѣдующее:

a) *Понятіе о фигурѣ вообще.* Здѣсь говорится только о прямолинейныхъ фигурахъ, о соотвѣтствіи числа сторонъ и вершинъ съ числомъ угловъ и о раздѣленіи фигуръ.

b) *Треугольникъ*, раздѣленіе его по сторонамъ, основаніе и вершина равнобедреннаго треугольника,—раздѣленіе треугольниковъ по угламъ на такіе, у которыхъ всѣ три угла равны между собою, у которыхъ только два угла равны между собою и у которыхъ всѣ углы разные; раздѣленіе треугольниковъ на остроугольные, прямоугольные и тупоугольные.

c) *Четыреугольники*,—раздѣленіе ихъ по сторонамъ, по угламъ, при чемъ опредѣляется квадратъ, ромбъ, прямоугольникъ, ромбоидъ и дается всѣмъ этимъ видамъ четыреугольниковъ общее названіе параллелограммовъ. Затѣмъ опредѣляется еще трапеція.

d) *Многоугольники*, равносторонніе и неравносторонніе, равноугольные и неравноугольные, понятіе о правильныхъ фигурахъ.

e) *Равенство* (совмѣстимость), равномѣрность и подобіе фигуръ.

3. *Двугранный уголъ* разсматрпвается совершенно аналогично съ линейнымъ угломъ, а именно: a) какъ часть пространства, b) какъ степень наклоненія одной грани къ другой, и наконецъ c) параллельныя грани.

4. *Уголъ линіи съ плоскостью.* Здѣсь опредѣляется этотъ уголъ и говорится, какъ его найти: здѣсь же разсматриваются линіи, параллельныя плоскости.

5) *Тѣлесный уголъ.* Раздѣленіе угловъ на трехгранные, четырехгранные и многогранные, а также на правильные и неправильные. Дается также понятіе и о равенствѣ многогранныхъ угловъ.

6. *Тѣло* *). a) Опредѣленіе тѣла геометрическаго, какъ части пространства, ограниченнаго плоскостями.—Опредѣленіе пирамиды и призмы;—раздѣленіе тѣлъ на правильныя и неправильныя.—Равенство, подобіе и равномѣрность тѣлъ.

b) Взаимное соотношеніе между числомъ граней, реберъ и вершинъ въ пяти разсмотрѣнныхъ тѣлахъ, при чемъ дается слѣдующая таблица:

	число граней,	реберъ,	вершинъ.
Кубъ	6	12	8
Тетраэдръ.	4	6	4
Октаэдръ	8	12	6
4-гранная пирамида. . .	5	8	5
6-гранная пирамида. . .	8	18	12

Назвавъ число вершинъ чрезъ E (Ecke), число граней—F (Fläche) и число реберъ черезъ K (Kante), получается формула:

$$E+F=K+2$$

c) Соотношеніе между тѣми же величинами въ *пирамидѣ*. Назвавъ черезъ K_6 число боковыхъ реберъ, а черезъ K_0 число реберъ при основаніи, *для пирамиды получается*:

$E=F$, т. е. число вершинъ=числу граней.

$K_6=K_g=E-1=F-1$

$K_s+K_g=K=2\ (E-1)=2\ (F-1)$,

*) Цицманъ въ этомъ отдѣлѣ не говоритъ ничего о поверхности и линіи вообще и ихъ раздѣленіи,—причиною чему опять служитъ то, что онъ не разсматривалъ круглыхъ тѣлъ. Другіе же авторы, слѣдовавшіе ему, но разсматривавшіе эти тѣла, опредѣляютъ и поверхность вообще и линію.—По этой же причинѣ и опредѣленіе тѣла неточное.

т. е. чтобъ получить число всѣхъ реберъ нужно помножить *2* на разность между числомъ вершинъ (или граней) и единицею.

d) Соотношеніе между тѣми же величинами въ *призмѣ*. Назвавъ черезъ F_6 число боковыхъ граней, для призмы получается:

$$3\ F_6 = K = 3\ (F-2) \text{ и}$$
$$2\ F_6 = E = 2\ (F-2).$$

Всѣ упражненія, которыя приводятъ къ результатамъ, означеннымъ подъ лит. b, c и d могутъ быть весьма полезными при прохожденіи курса, такъ какъ они способствуютъ къ упроченію въ сознаніи учениковъ яснаго представленія о геометрическихъ тѣлахъ и служатъ также хорошимъ средствомъ для развитія математическаго соображенія.

7. *Сравненіе тѣлъ и фигуръ по ихъ величинѣ.* Сравненіе кубовъ и ихъ граней при отношеніи между ребрами, равномъ 2, 4, 8 и т. д. Понятіе о квадратныхъ и кубическихъ числахъ, о квадратной и кубической единицѣ. Объемъ куба. Сравненіе октаэдровъ, у которыхъ отношеніе между ребрами 1, 2, 8 и т. д., при чемъ выводится эмпирическій законъ, что площади двухъ треугольниковъ, ограничивающихъ октаэдръ, пропорціональны квадратамъ реберъ, а объемы тетраэдровъ — кубамъ реберъ. — Подобныя призмы и подобныя фигуры — тотъ же законъ. Вычисленіе площадей прямоугольника и параллелограма, треугольника и всякаго многоугольника. Объемъ прямой призмы.

Здѣсь оканчиваются общіе выводы и Цицманъ переходитъ къ разсмотрѣнію *пучка линій, выходящихъ изъ одной точки,* чему онъ посвящаетъ такой же большой отдѣлъ, какъ и разсматриванію тѣлъ. Отсюда видно то важное значеніе, какое ему придаетъ Цицманъ въ пропедевтическомъ курсѣ. Но такъ какъ этотъ отдѣлъ въ сущности весьма мало подготовляетъ къ пониманію обыкновенныхъ курсовъ геометріи, и притомъ ему отводится мѣсто исключительно только въ книгѣ Цицмана, то мы объ немъ совсѣмъ и не будемъ говорить.

Третій отдѣлъ (и послѣдній), добавленный во 2-мъ изданіи вслѣдствіе разныхъ мнѣній, высказанныхъ послѣ появленія 1-го, заключаетъ въ себѣ весьма бѣглое разсмотрѣніе тѣлъ, ограниченныхъ кривыми поверхностями. Укажемъ вкратцѣ на содержаніе этого отдѣла, такъ какъ онъ, по нашему мнѣнію, необходимъ.

a) Сначала идетъ разсматриваніе *прямаго цилиндра,* имѣющаго въ основаніи кругъ, указывается на двѣ *плоскія* основныя поверхности и одну *кривую* и опредѣляются тѣ и другія. Здѣсь же дается понятіе о кривой линіи, окружности, дугѣ, центрѣ, радіусѣ, діаметрѣ, объ употребленіи циркуля при черченіи окружностей.

b) Потомъ разсматривается прямой *конусъ* и *шаръ*, говорится о центрѣ, радіусѣ, діаметрѣ шара.

c) Сѣченія *цилиндра*, *конуса* и *шара* плоскостью; причемъ опредѣляется сегментъ, секторъ, говорится объ *осяхъ* этихъ тѣлъ, о бо́льшемъ кругѣ въ шарѣ, о параллельныхъ кругахъ, шаровомъ поясѣ.

Мы здѣсь представили довольно подробное изложеніе того пути и тѣхъ средствъ, которыми Цицманъ думаетъ подготовить учениковъ къ успѣшному усвоенію геометрическаго курса. Такому же пути приблизительно слѣдуетъ большая часть сочиненій и статей, причисленныхъ нами къ первой группѣ пропедевтическихъ курсовъ.

Назовемъ напр. здѣсь сочиненіе Фрезеніуса Die Raumlehre, вышедшее въ 1854 г., весьма хорошо и систематично изложенное. Особенность этого сочиненія та, что при разсматриваніи тѣлъ постоянно обращается вниманіе на механическія свойства ихъ, такъ напр. сообщается, въ какомъ положеніи призма легче опрокидывается. Желающихъ ознакомиться съ этой книгой отсылаемъ къ „Приготовительному курсу геометріи Гельмана, составленному весьма близко по Фрезеніусу съ небольшими измѣненіями. Сюда же относятся названныя нами въ началѣ первой главы статьи Rückbeil'a, Müller'a, Евтушевскаго, курсъ Косинскаго.

Сущность всѣхъ этихъ курсовъ, какъ видно, слѣдующая: путемъ *наглядnаго* разсматриванія геометрическихъ тѣлъ образовать въ умахъ учащихся ясныя и отчетливыя геометрическія представленія, соединять эти представленія и обобщать въ понятія, которыя затѣмъ и опредѣляются. Причемъ самое важное, чтобы эти обобщенія и опредѣленія дѣлались самими учениками, на основаніи пріобрѣтенныхъ представленій, съ цѣлью пріучиться отвлекать эти понятія отъ тѣла, такъ какъ не нужно забывать, что вся научная геометрія строится на отвлеченіи. Не смотря на то, что при изложеніи содержанія книги Цицмана, мы не соглашались съ нѣкоторыми частностями, однако общій характеръ его курса и всѣхъ названныхъ считаемъ хорошимъ, цѣлесообразнымъ и удобоисполнимымъ. Такъ что при изложеніи программы пропедевтики, по которой мы ее думаемъ вести, будемъ держаться основнаго взгляда, высказаннаго нами только что,—видоизмѣняя и дополняя названные мною курсы согласно съ цѣлями, выставленными нами раньше.

Приведемъ здѣсь возраженіе, которое обыкновенно дѣлается противъ подобнаго рода пропедевтическаго курса. Возраженіе это идетъ не только отъ лицъ, непризнающихъ пользы и необходимости какого бы то ни было пропедевтическаго курса геометріи, но и отъ тѣхъ, которые въ принципѣ признаютъ его полезность, но несогласны

только съ такою пропедевтикою. Они говорятъ, что путемъ чувственныхъ воспріятій никакъ нельзя получить дѣйствительнаго геометрическаго понятія: вѣдь нельзя же наглядно представить геометрическое тѣло, поверхность, линію, такъ какъ они въ дѣйствительности не существуютъ, —и притомъ, прибавляютъ, ученики при такомъ способѣ прохожденія курса никакъ не могутъ оторваться отъ конкретныхъ представленій. Правда, что ученикамъ не показываются дѣйствительныя геометрическія тѣла, а модели; но ученикъ видитъ, что всѣ дѣлаемыя имъ наблюденія и заключенія не зависятъ отъ того, сдѣлано ли разсматриваемое тѣло изъ дерева, папки или другаго какого-либо вещества, будетъ ли оно бѣлаго или чернаго цвѣта, тяжелѣе или легче и т. д. Такимъ образомъ всѣ физическія свойства тѣла, сначала, можетъ быть, столь же занимавшія умъ ученика, какъ и геометрическія, мало по малу вытѣсняются изъ сознанія, и ученикъ приходитъ къ убѣжденію, что въ данномъ случаѣ существенное заключается не въ физическихъ свойствахъ тѣла, а въ геометрической формѣ его. Слѣдовательно, хотя геометрическое тѣло и не можетъ быть показано отдѣльно, а въ совокупности съ физическими свойствами оно составляетъ физическое тѣло,—однако все-таки тѣло геометрическое и другія пріобрѣтаемыя понятія въ концѣ концовъ явятся въ сознаніи учащагося, какъ психическій продуктъ всѣхъ чувственныхъ воспріятій. „Разумѣется, говоритъ Бартоломи въ одномъ изъ томовъ Pädagogisch Jahresbericht, на физическихъ тѣлахъ разсматриваются такія точки, въ которыхъ могли бы жить цѣлыя толпы живыхъ существъ, и такія плоскости, въ глубинѣ которыхъ могло бы ихъ скрываться тоже не малое количество. Но для учениковъ *точка* только вслѣдствіе своей безпространственности обращается въ точку, плоскость обращается для нихъ въ таковую именно вслѣдствіе своего *плоскаго*, въ строго геометрическомъ смыслѣ, вида“.

Gräfe, самъ написавшій книгу „Geometrische Anschauungslehre“, назначенную какъ приготовительный курсъ геометріи для гимназій и реальныхъ училищъ, признающій, слѣдовательно, пользу и необходимость такого курса, но только курса, начинающагося съ точки, переходящаго затѣмъ къ линіи, углу, фигурѣ и т. д., говоритъ слѣдующее: „Начинать съ разсматриванія тѣлъ, какъ думаютъ многіе въ послѣднее время, мнѣ кажется неудобнымъ потому, что дитя въ томъ возрастѣ, когда слѣдуетъ преподавать пропедевтику, еще не въ состояніи имѣть ясное понятіе о геометрическомъ тѣлѣ и отвлечь отъ тѣла такія понятія, какъ поверхность, линія, точка“. Но именно потому, что дитя не можетъ начинать съ отвлеченныхъ геометрическихъ понятій, слѣдуетъ выходить изъ конкретныхъ представленій, т. е.

начинать съ геометрическихъ тѣлъ, существующихъ въ связи съ физическими. Дитя не можетъ себѣ представить точки самой по себѣ, отдѣльно взятой, а потому тѣло и должно ее ему представить въ своей вершинѣ.

Фанъ-деръ-Флитъ въ своемъ сочиненіи „Элементарный курсъ геометріи. Руководство для преподавателей", напечатанномъ въ журналѣ „Учитель" и вышедшемъ отдѣльной брошюрой, приводитъ между прочимъ слѣдующія возраженія противъ курса пропедевтики, начинающаго съ разсматриванія тѣлъ: стр. 8. „Отношенія между различными частями тѣлъ гораздо сложнѣе, чѣмъ между линіями, и потому понимаются дѣтьми труднѣе. Начавъ съ тѣлъ пришлось бы ограничиться (почему?) описаніемъ внѣшней ихъ формы, да и ту нельзя было бы разсмотрѣть основательно, по недостатку у дѣтей геометрическихъ свѣдѣній (для примѣра приводимъ правильныя и симитрическія тѣла и тѣла вращенія" *). Далѣе говорится: „Было время, когда германскіе педагоги, убѣдившись въ необходимости наглядности въ обученіи, предлагали начинать изученіе геометріи съ тѣлъ, какъ наболѣе осязательныхъ для дѣтей предметовъ. Дѣйствительно, если въ элементарномъ курсѣ разсматривать линіи какъ протяженія въ одно измѣреніе, плоскость какъ протяженіе по двумъ направленіямъ, не придавая линіямъ или плоскостямъ толщины, то, конечно, необходимо начинать съ тѣлъ **). Тѣло (только не геометрическое, а физическое) вещь реальная, дѣйствительная, осязаемая; линія, плоскость (геометрическія)—не осязаемые отвлеченные предметы. Поэтому, начинали съ тѣлъ, для разъясненія дѣтямъ того, что грань, плоскость есть граница, или предѣлъ тѣла, линія—предѣлъ плоскости, точка—предѣлъ линіи и т. п. *Все остальное, что можно встрѣтить въ разсмотрѣніи тѣлъ, не относится уже къ приготовительному курсу геометріи, а можетъ составить отдѣльное занятіе для еще болѣе младшаго 6, 7-ми лѣтняго возраста.* Поэтому, начинать геометрію съ разсмотрѣнія тѣлъ необходимо было только для того, чтобы дать дѣтямъ понятіе о геометрической плоскости, линіи и точкѣ. Но, конечно, эти понятія все-таки слишкомъ отвлеченны для 10-ти-лѣтнихъ дѣтей, и такое введеніе въ геометрію нисколько не уясняетъ дѣтямъ понятія о плоскостяхъ, линіяхъ и т. п."

Намъ кажется, что г. Фанъ-деръ-Флитъ, врядъ ли хорошо познакомился съ тѣми курсами, противъ которыхъ онъ возражаетъ.

---

*) Но вѣдь сообщеніе геометрическихъ свѣдѣній и составляетъ задачу курса!

**) Элементарный курсъ не разсматриваетъ вовсе такимъ образомъ, а доводитъ учащихся постепенно до такихъ строго геометрическихъ понятій.

Такъ напр., еслибъ онъ былъ знакомъ съ курсомъ Цицмана, Rückbeil'a, или даже подробнѣе съ курсомъ Фрезеніуса, заглавіе котораго онъ выписываетъ, онъ бы не могъ сказать того, что говорится у него въ подчеркнутыхъ нами словахъ, — или бы не могъ сказать, что во многихъ учебникахъ, между прочимъ у Фрезеніуса, встрѣчается только одно голое перечисленіе тѣлъ и ихъ положеній. Такъ, онъ упустилъ изъ виду всю 2 часть Фрезеніуса, озаглавленную: Orientirung unter den räumlichen Begriffen. Тамъ напр., встрѣчаются различныя фигуры, разсматриваются подробно треугольники, зависимость между углами и сторонами въ треугольникѣ, говорится о случаяхъ равенства треуг., о разныхъ четыреугольникахъ и свойствахъ, суммѣ угловъ въ треуг., о вычисленіи площадей фигуръ и объемовъ тѣлъ. Неужели все это можетъ составить отдѣльное занятіе для 6, 7-ми-лѣтняго возраста?

Мы старались привести главныя возраженія противъ пропедевтическаго курса, начинающагося съ разсматриванія тѣлъ и видѣли, что эти возраженія неосновательны. По нашему мнѣнію, можно бы сдѣлать одно возраженіе, или лучше замѣчаніе, а именно, что курсъ, подобный Цицману, *мало* подготовляетъ къ систематическому, такъ какъ ученикъ изъ подобнаго курса выноситъ только одни понятія, но не знакомится съ способомъ геометрическихъ доказательствъ, съ теоремой и т. д. или другими словами, его нельзя считать *полнымъ*.— Но, признавая въ этихъ курсахъ неполноту, мы вмѣстѣ съ тѣмъ весьма охотно присоединяемся къ тѣмъ, которые указываютъ на излишнюю полноту нѣкоторыхъ курсовъ. Дѣйствительно, нѣкоторые авторы думаютъ, что чѣмъ больше будетъ собрано *геометрическаго матеріала* въ пропедевтическомъ курсѣ, тѣмъ будетъ лучше. Но дѣло вовсе не въ изобиліи матеріала; нужно только ученика дѣйствительно подготовить къ пониманію и усвоенію курса геометріи, познакомить его съ сущностью ея, но не со всѣмъ ея содержаніемъ. Чтобы указать на примѣръ крайняго увлеченія геометрической пропедевтикой, назовемъ курсъ *Lorey:* Der geometrische Anschauungsunterricht, ein Lehr-und Aufgabenbuch, zum Gebrauch für Lehrer und Schüler der *unteren* Klassen höherer Schulanstalten und der oberen Klassen von Mittel-und Bürgerschulen. — Уже изъ одного заглавія видно, что Lorey смѣшиваетъ два курса, онъ назначаетъ свою книгу для *низшихъ* классовъ гимназій и для высшихъ классовъ другихъ учебныхъ заведеній.

Въ первомъ случаѣ, роль этого курса какъ бы подчиненная; онъ только подготовляетъ къ дальнѣйшему, а во второмъ—представляетъ собою самостоятельное, законченное цѣлое.—Но Lorey и въ предисловіи своемъ къ этой книгѣ, и въ предисловіи къ своему систематическому курсу: Lehrbuch der Geometrie nach genetisch—heuristi-

scher Weise, сильно настаиваетъ на необходимости такого именно пропедевтическаго курса. Стоитъ только познакомиться, хотя бы поверхностно, съ этимъ руководствомъ, чтобъ удостовѣриться, что оно не можетъ удовлетворить цѣлямъ пропедевтическимъ, а именно: въ немъ изложено почти все содержаніе обыкновеннаго курса геометріи, только въ другой формѣ; теоремы не доказываются строго, а истинность узнается изъ наглядnаго разсмотрѣнія тѣлъ и фигуръ; приводится весьма большое количество задачъ на вычисленіе и на построеніе, при чемъ даже предполагается иногда умѣніе извлекать корни квадратные и кубическіе. По этой книгѣ можно видѣть, до какой крайности, не только полезной, но даже совсѣмъ безполезной, доходятъ нѣкоторые при прохожденіи этого курса. Указываемъ на нее и по другой причинѣ хотя она и причислена нами къ первой группѣ пропедевтикъ, выводящихъ всѣ геометрическія понятія изъ разсматриванія тѣлъ, но изученіе тѣлъ ведется иначе: при разсматриваніи каждаго тѣла особо дѣлаются всѣ выводы и обобщенія, какія только возможны.

Познакомимъ читателей съ содержаніемъ этого курса: въ немъ изучаются тѣ же тѣла, что и въ другихъ, а именно: 1) Кубъ (стр. 1—56). 2) Призма прямая и наклонная (стр. 76—171). Призмы разсматриваются въ слѣдующемъ порядкѣ: a) призмы, у которыхъ основаніе квадратъ, прямоугольникъ, ромбъ, параллелограмъ, b) трехугольная призма, c) четыреугольная вообще, d) многоугольныя призмы и преимущественно правильныя, e) наклонныя призмы. 3) Цилиндръ (стр. 171—206). 4) Пирамида (стр. 206—233). 5) Конусъ (стр. 233—258). 6) Правильныя тѣла и многогранники вообще (стр. 258—287). 7) Шаръ (стр. 287—322). Затѣмъ собраны всѣ главнѣйшіе выводы и прибавлено еще приложеніе: необходимыя свѣдѣнія изъ математической географіи. Мы нарочно привели число страницъ съ цѣлью указать, какое изобиліе матеріала авторъ считаетъ нужнымъ сообщить ученикамъ прежде систематическаго курса. Повторяемъ, что не можемъ не считать такое введеніе безполезнымъ уже по одному тому, что на него пришлось бы затратить слишкомъ много времени. Чтобы еще ближе познакомить съ этимъ курсомъ, имѣющимъ, прибавимъ мимоходомъ, достаточно приверженцевъ, приведемъ подробное содержаніе первой главы *).

*) Такъ, назовемъ руководство *Spalving*: Leitfaden für den Geometrichen Anschauungsunterricht nach *Lorey's Grundsätzen Zusammengestellt*. Dorpat. 1863.—Прибавимъ здѣсь кстати, что, какъ видно изъ этой книжки и изъ книги Specht и друг., *пропедевтика геометріи считается необходимой и въ Остзейскихъ губерніяхъ.*

Кубъ. Три его протяженія. Физическое и математическое тѣло. Грани и ихъ протяженія. Ребра и ихъ протяженія. Вершина. Произвожденіе линіи движеніемъ точки, грани—движеніемъ линіи и куба—движеніемъ грани. Взаимное положеніе граней и реберъ. Линейные углы. Параллелограмъ и квадратъ. Различныя положенія куба. Центръ тяжести его. Измѣреніе линій вообще и на кубѣ въ частности. Измѣреніе грани и задачи. Измѣреніе объемовъ и задачи *). Подобіе кубовъ и отношеніе ихъ реберъ, поверхностей и объемовъ. Построеніе квадрата. Теорема Пиѳагора. Построеніе равносторонняго прямоугольнаго треугольника. Проведеніе перпендикуляровъ изъ точки, взятой на прямой или внѣ ея. Проведеніе параллельныхъ линій. Сѣтка куба. Квадратный масштабъ. Раздѣленіе прямой на равныя и пропорціональныя части. Построить квадратъ, равный части другаго квадрата, суммѣ или разности двухъ другихъ. Отношеніе между периметрами и площадями прямоугольныхъ треугольниковъ. О транспортирѣ и его употребленіи для измѣренія величины даннаго угла, для отложенія угла по заданной его величинѣ, для сложенія, вычитанія, умноженія и дѣленія угловъ.

Таковъ характеръ всего курса; тутъ сообщается рѣшительно все содержаніе геометріи, такъ напр. при разсматриваніи пирамидъ приводится даже теорема, что объемы тетраэдровъ съ равномѣрными основаніями и равными высотами равны между собою,

Отсюда уже видно, насколько этотъ курсъ можетъ быть примѣнимъ „для низшихъ классовъ“ среднихъ учебныхъ заведеній.

Сдѣлаемъ еще одно замѣчаніе: многіе, ссылаясь на книгу Lorey, указываютъ на то къ чему можетъ довести пропедевтическій курсъ, и стоитъ ли, говорятъ они, на него тратить такъ много времени, и не будетъ ли это не только безполезной, но даже вредной тратой. Охотно соглашаясь не только съ безполезностью этого, но даже отчасти и съ вредностью его въ смыслѣ подготовленія учениковъ **), мы тѣмъ не менѣе думаемъ, что непригодность того или другаго руководства, того или другаго метода прохожденія предмета, не обусловливаетъ собою безполезности самаго предмета.

Чтобы покончить съ группой пропедевтическихъ курсовъ, начинающихъ съ разсматриванія тѣлъ, скажемъ еще, что большинство

*) На счетъ задачъ можно замѣтить, что въ разныхъ частяхъ этого руководства, собрано весьма много хорошихъ задачъ на вычисленіе и на построеніе, которыя могутъ пригодиться при прохожденіи систематическихъ курсовъ.

**) Говоря о непригодности этого руководства для прохожденія его съ учениками, мы все таки считаемъ его *весьма полезнымъ* для преподавателя, который встрѣтитъ въ немъ множество частностей, весьма хорошо проведенныхъ, и задачъ, хорошо подобранныхъ.

начинаетъ разсматриваніе, какъ и Цицманъ, Фрезеніусъ, Лорей, съ куба. Но есть и такіе, которые совѣтуютъ начинать съ шара, представляющаго меньше разнообразія. Раумеръ совѣтуетъ начинать съ разсматриванія кристалловъ. Мы уже имѣли случай высказать, почему мы присоединяемся къ большинству.

B) *Ко второй группѣ* мы причислили тѣ курсы пропедевтики, которые начинаютъ не съ тѣла, а съ точки, переходятъ затѣмъ къ линіи и т. д. Сюда относится напр. руководство Krohn'a, расположенное концентрически въ трехъ послѣдовательныхъ курсахъ. Въ *первомъ курсѣ* содержится a) знакомство съ *точкою*, *линіею*, направленіемъ линій, пересѣченіемъ ихъ, понятіе о параллельныхъ прямыхъ. b) *Уголъ*—понятіе объ углѣ, увеличеніе и уменьшеніе угловъ, прямой, острый и тупой уголъ. Черченіе угловъ. Смежные и противоположные углы. c) *Треугольникъ*. Раздѣленіе треугольниковъ. Основаніе и высота. d) *Четыреугольники*, черченіе ихъ по разнымъ даннымъ, напр. съ 2-мя прямыми и 2-мя острыми углами. e) Окружность и разныя линіи въ кругѣ. f) *Кубъ*. Число вершинъ, реберъ, лин. угловъ, граней. g и h) Трехгранная равносторонняя призма и цилиндръ; разсматривается то же что на кубѣ,—говорится о *разверткѣ* цилиндрической поверхности въ прямоугольникъ. *Второй курсъ*—содержитъ почти тѣ же отдѣлы, только тутъ уже требуется большаго соображенія отъ учениковъ, приводятся и теоремы, впрочемъ безъ геометрическихъ доказательствъ. Отдѣлы слѣдующіе: a) *Точка*. Положеніе точекъ относительно другихъ линій и круговъ. Относительное положеніе двухъ круговъ: касаніе, пересѣченіе и положеніе одного внутри другаго. Различнаго рода перемѣщеніе 2, 3, 4 предметовъ. b) *Линія*. Число точекъ пересѣченій нѣсколькихъ линій. Раздѣленіе линій. Число прямыхъ между даннымъ числомъ точекъ, причемъ разсматриваются и случаи, когда нѣсколько точекъ находится на одной прямой линіи. c) *Уголъ*. Происхожденіе его. Прямой уголъ и перпендикуляръ. Обозначеніе угловъ (въ первый разъ на этой ступени). Измѣреніе величины угла при помощи дугъ, причемъ приводится теорема о соотвѣтствіи центральныхъ угловъ и дугъ. Теоремы о смежныхъ углахъ, вертикальныхъ. Объ углахъ. образуемыхъ при пересеченіи двухъ параллельныхъ третьею. Всѣ эти теоремы доказываются наглядно. Задачи. d) *Треугольникъ*. Разнаго рода тр—ки. Внѣшній уголъ и его величина. Сумма внутреннихъ угловъ въ треуг—кѣ. Зависимость между углами и сторонами въ равнобедренномъ тр—кѣ. Зависимость между сторонами и углами въ треуг—кѣ. Равенство треугольниковъ. e) *Четыреугольники*. Раздѣленіе. Діагонали. f) *Многоугольники*. Число діагоналей. Сумма угловъ внутреннихъ и внѣшнихъ. Правильные и неправильные многоугольники. g) *Кругъ*—сѣкущая и

касательная. Центральные и вписанные углы. Правильные многоугольники, вписанные въ кругъ и описанные около него. h) *Эллипсъ.* Его построеніе. i) *Общія замѣчанія о величинахъ въ пространствѣ.* И затѣмъ разсматриваются кубъ, трехгранная, 4-хъ гранная, пятигранная призма, трехгранная, четырехгранная пирамида. Общія замѣчанія на счетъ призмъ и пирамидъ. Цилиндръ, конусъ, тетраэдръ, октаэдръ, и косаэдръ и шаръ. *Третій курсъ* уже не имѣетъ пропедевтическаго характера, а составляетъ собственно геометрію народныхъ школъ. Къ этой же второй группѣ можно отнести подготовительный курсъ геометріи въ австрійскихъ прогимназіяхъ и первыхъ четырехъ классахъ гимназій, гдѣ этотъ предметъ обязателенъ, и на него удѣляется весьма много времени. Проходится онъ въ большинствѣ австрійскихъ прогимназій по руководству Франца Мѣнка, вышедшему уже *восьмымъ изданіемъ*. Въ этомъ курсѣ начинается съ выясненія геометрическихъ понятій, а затѣмъ уже проходится вся геометрія въ обыкновенномъ порядкѣ, только въ элементарномъ видѣ, пользуясь легкими умозаключеніями и доказательствами, и замѣняя строгія доказательства просто наглядностью тамъ, гдѣ доказательства сложнѣе. Объ этомъ курсѣ мы должны сказать, что онъ довольно хорошъ для тѣхъ заведеній, гдѣ не расчитывается проходить строгій систематическій курсъ,—но какъ пропедевтическій онъ не долженъ бы быть употребленъ,—такъ какъ ученикъ, часто имѣя дѣло съ нестрогими доказательствами, привыкаетъ къ нимъ, и когда впослѣдствіи эти же истины ему прійдется доказывать строго, то онъ не будетъ признавать необходимости такого рода доказательствъ.

Познакомимъ еще читателей съ сочиненіемъ Шрама: Anfangsgründe der Geometrie. Wien 1871 г. тоже написаннымъ для нисшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній, но уже держащимся другаго порядка. Хотя въ немъ ведется разсматриваніе *тѣлъ* и притомъ въ принципѣ сходно съ Лорей, но начинаетъ Шрамъ образованіе геометрическихъ представленій съ прямой. Богатъ этотъ курсъ разнообразными примѣрами, задачами, вопросами, заимствованными отчасти у Цицмана, Лорей и др., отчасти составленными и самимъ авторомъ и отлично сгруппированными по тѣмъ отдѣламъ, къ которымъ они относятся. Въ немъ сообщается также весь геометрическій матеріалъ, но только по особенной системѣ и притомъ положенія геометрическія приводятся совсѣмъ почти безъ доказательствъ. Расположеніе матеріала этого руководства слѣдующее:

I. *Основныя понятія.* 1) *Прямая линія.* Прямыя, выходящія изъ одной точки. Два направленія прямой. Свойства прямой. Сравненіе

прямыхъ линій по величинѣ. Сложеніе, вычитаніе, умноженіе, дѣленіе прямой въ смыслѣ узнаванія части прямой и содержанія одной въ другой. 2) Измѣреніе длины прямой. 3) *Плоскость*. Отличіе ея отъ другихъ поверхностей. Фигура. 4) Главныя направленія прямой въ пространствѣ. 5) Главныя направленія плоскости въ пространствѣ. 6, 7 и 8) Относительное положеніе двухъ прямыхъ, двухъ плоскостей, прямой и плоскости въ пространствѣ. 9) Окружность. 10) Измѣреніе дугъ. 11) Подробное разсмотрѣніе двухъ пересѣкающихся прямыхъ. Зависимость величины угла отъ величины вращенія одной его стороны. Раздѣленіе угловъ. Равенство и неравенство угловъ. Четыре дѣйствія надъ углами. Сумма смежныхъ угловъ. Равенство противоположныхъ угловъ. Сумма угловъ вокругъ одной точки. Объ углахъ, составленныхъ взаимнопараллельными сторонами. 3 случая. Зависимость между ними. Разстояніе между параллельными линіями. Построеніе перпендикуляровъ, при помощи линейки и треугольника. 12) Измѣреніе угловъ и употребленіе транспортира. 13 и 14) Подробное разсмотрѣніе двухъ пересѣкающихся плоскостей, пересѣкающихся прямой и плоскости. 15) Тѣлесный уголъ. Здѣсь даже приводятся теоремы насчетъ суммы плоскихъ угловъ въ трехгранномъ и многогранномъ углѣ. 16) О плоскихъ фигурахъ. Раздѣленіе многоугольниковъ по числу сторонъ. Правильные и неправильные многоульники. Многоугольникъ, вписанный въ кругъ и описанный около круга. Раздѣленіе треугольниковъ, четыреугольниковъ. Фигуры равныя, равномѣрныя и подобныя.

Этимъ и оканчиваются основныя положенія. Уже изъ изложеннаго виденъ тотъ матеріалъ, который Шрамъ считаетъ нужнымъ сообщить учащимся, и мы видимъ, что онъ сообщаетъ рѣшительно все, что касается того или другаго положенія. Но, чтобы познакомить читателей и съ тѣмъ характеромъ, который носитъ эта книга, мы изложимъ въ полномъ видѣ одинъ изъ параграфовъ этого отдѣла, напр. 9-й объ окружности. Замѣтимъ, что все изложеніе ведется слѣдующимъ образомъ: дается цѣлый рядъ отдѣльныхъ положеній, подъ нумерами, такъ что тутъ начинается положеніе 105-е.

105) Простѣйшая изъ кривыхъ на плоскости есть *окружность*. Всѣ точки ея находятся на одинаковомъ разстояніи отъ одной опредѣленной точки, называемой *центромъ*. 106) Если данная прямая AB вращается около конечной точки A, то другой конецъ B описываетъ окружность, а сама линія образуетъ *площадь круга*. 107) Прямая линія между центромъ и точкою на окружности называется *радіусомъ*, прямая между двумя точками окружности—*хордою*, хорда, содержащая центръ—*діаметромъ*; продолженная хорда—сѣкущею, а

прямая, касающаяся окружности называется *касательною* *). 108) Въ кругѣ всѣ радіусы равны между собою, всѣ діаметры равны между собою, и радіусъ составляетъ половину діаметра. 109) Круги равныхъ радіусовъ совмѣстимы (∞); они могутъ быть наложены одинъ на другой (по крайней мѣрѣ можно себѣ это представить) такъ, что они совершенно покроютъ другъ друга. 110) Положеніе круга опредѣляется плоскостью и центромъ, величина же круга—радіусомъ. 111) Ограниченная часть круговой линіи называется *дугою*, половина круга—полукругомъ, $^1/_4$ часть—квадрантомъ, $^1/_6$ часть—сектантъ, $^1/_8$ часть—октантъ. Обозначеніе дуги (AB, arc. AB). 112) Дуги одного и того же круга могутъ быть равны или не равны по величинѣ. Равныя дуги могутъ быть совмѣстимы. 113) Діаметръ дѣлитъ окружность и кругъ на двѣ равныя части, всякая другая дуга дѣлитъ ихъ на двѣ не равныя части; меньшая часть окружности называется *дугою, стягиваемою хордою.* 114) *Равнымъ дугамъ соотвѣтствуютъ равныя хорды и обратно* **), Если, слѣдовательно, нужно перенести дугу, то переносятъ хорду. 115) Опредѣленіе сектора и сегмента. 116—120) Сложеніе, вычитаніе дугъ одного и того же круга. Умноженіе дуги на цѣлое число. Дѣленіе дуги на цѣлое число. Дѣленіе дуги на дугу (измѣреніе). 121) Употребленіе циркуля для построенія окружности и перенесенія дуги. Къ этому параграфу относятъ 40 упражненій и вопросовъ, постоянно сопровождающихъ каждый параграфъ и служащихъ для большаго уясненія содержанія.

Продолжаемъ начатое изложеніе всего содержанія этого курса, съ цѣлью показать, какой именно матеріалъ считается нужнымъ сообщить въ нисшихъ классахъ австрійскихъ гимназій, такъ какъ этотъ курсъ написанъ по плану этихъ заведеній. За основными понятіями слѣдуетъ:

II. *Кубъ.* 17) Грани, ребра и вершины куба, причемъ въ концѣ приводится законъ Эйлера, что $E + F = K + 2$, гдѣ E—число вершинъ, F—граней, K—реберъ. 18—20) Относительное положеніе реберъ куба, граней куба, реберъ и граней. 21) Многогранные углы въ кубѣ. 22) Произвожденіе реберъ, граней и самаго куба движеніемъ. 23) Квад-

*) Нельзя не упрекнуть автора за такое нелогическое опредѣленіе касательной: подобнаго нельзя допускать въ пропедевтическомъ курсѣ, цѣль котораго пріучить къ смыслу строгихъ опредѣленій.

**) Это положеніе ничѣмъ не доказывается; Шрамъ ссылается только на чертежъ и ничего болѣе не говоритъ.—Мы уже имѣли случай говорить, что по нашему мнѣнію пропедевтическій курсъ имѣетъ цѣлью приготовить учащагося къ пониманію теоремъ и ихъ доказательствъ. Если же при приведеніи предложеній ничего не доказывается, а только указывается на чертежъ, то лучше уже и самой теоремы не приводить.

ратъ и равнобедренный прямоугольный треугольникъ. 24 и 25) Измѣреніе площадей вообще, площадей квадрата и равнобедреннаго прямоугольнаго треугольника, причемъ приводится таблица квадратовъ всѣхъ чиселъ до 400. 26 и 27) Измѣреніе объема вообще и куба въ частности. Таблица кубовъ чиселъ отъ 1—400. 28) Вычисленіе вѣса тѣла. 29) Сѣтка куба. Черченіе куба, причемъ дается понятіе о проекціяхъ точки и прямой.

III. *Призма.* 30) Призма вообще. Раздѣленіе призмъ. Здѣсь приводится, также какъ и у Цицмана, зависимость между числомъ граней, числомъ реберъ, боковыхъ и основныхъ и числомъ вершинъ. 31) Прямоугольный параллелопипедъ. Тутъ разсматриваются діагональныя плоскости. 32) Прямоугольникъ и прямоугольный треугольникъ. Свойства діагоналей. Задачи на построеніе прямоугольнаго треугольника, прямоугольника и т. д. 33) Равнобедренный треугольникъ. Всѣ свойства угловъ и сторонъ въ равнобедренномъ треугольникѣ. Задачи о раздѣленіи прямой, угла, дуги на двѣ равныя части. Проведеніе перпендикуляровъ. 34) О симметріи. Ось симитріи и ея положеніе относительно прямой, угла, треугольника, квадрата. 35) Вычисленіе площади прямоугольника и прямоугольнаго треугольника. 36) Теорема Пиѳагора. Ея приложеніе. 37) Объемъ прямоугольной призмы. 38—43) Здѣсь разсматривается прямая призма съ ромбическимъ основаніемъ, причемъ сообщаются свойства ромба, равносторонняго треугольника параллелограмма, треугольника вообще; дается понятіе о равенствѣ фигуръ и показываются всѣ случаи равенства треугольника и построеніе ихъ. 44) Параллелопипедъ вообще. 45—47) Прямая призма, основаніе которой трапеція, причемъ сообщаются свойства трапеціи и четыреугольника вообще. 48 и 49) Призма съ какимъ угодно числомъ боковыхъ граней, и свойства многоугольника вообще. 50) Правильный многоугольникъ. 51) Вычисленіе площадей фигуръ, ограниченныхъ какъ прямыми линіями, такъ и кривыми. 52) Превращеніе и дѣленіе плоскихъ фигуръ. 53) Поверхность и объемъ призмъ. 54) Равенство и симметричность тѣлъ. 55) Черченіе призмы *).

IV. *Цилиндръ.* 56) Цилиндръ вообще. Здѣсь дается понятіе о тѣлахъ вращенія вообще, разсматривается цилиндръ, какъ призма съ безконечнымъ числомъ сторонъ, говорится о сѣченіяхъ цилиндра.

*) Здѣсь говорится о суммѣ угловъ въ квадратѣ, о свойствахъ діагоналей въ квадратѣ, говорится, что можно описывать и вписывать кругъ, приводятся даже задачи: построить квадратъ по даннымъ его сторонамъ, по діагоналямъ, построить прямоугольный равнобедренный треугольникъ по различнымъ даннымъ, вписать квадратъ въ данный кругъ и т. д.—Все это сообщается и не доказывается, а показывается только наглядно.

57—61) Подробно разсматривается сѣченіе круговое, причемъ сообщается зависимость между дугою, хордою и центральнымъ угломъ, измѣреніе угловъ центральныхъ, вписанныхъ, составленныхъ касательными и т. д., пересѣченіе окружностей, вычисленіе длины окружности и площади круга и сектора. 62) Эллипсъ. Свойства осей и фокусовъ. Построеніе. 63) Поверхность и объемъ цилиндра. 64) Черченіе цилиндра.

V. *Пирамида*. 65) Пирамида вообще. Раздѣленіе ихъ. Законъ Эйлера насчетъ зависимости между числомъ реберъ, граней и вершинъ. О равенствѣ и симметричности пирамидъ. 66) Геометрическія пропорціи. 67—70) Пропорціональность прямыхъ и фигуръ. 71) Периметры и площади подобныхъ фигуръ. 72) Подобіе тѣлъ. 73) Поверхность и объемъ пирамиды. 74) Черченіе пирамиды.

VI. *Конусъ*. 75) Конусъ и его сѣченія. 76) Парабола. 77) Гипербола. 78) Поверхность и объемъ конуса. 79) Черченіе конуса.

VII. *Шаръ*. 80—85) Сѣченіе шара. Поверхность и объемъ шара.

VIII. *Многогранникъ*. Раздѣленіе многогранниковъ. Правильные многогранники. Поверхность и объемъ многогранника.

Этимъ и заканчивается курсъ Шрама. Какъ видно, по содержанію онъ обнимаетъ собою, не только всю геометрію, проходимую обыкновенно въ нашихъ гимназіяхъ, но даже такіе вопросы, которые обходятся въ нашихъ учебникахъ, напримѣръ о симметріи, свойства коническихъ сѣченій *), черченіе тѣлъ по проекціямъ и т. д.

Относительно этого курса можемъ сдѣлать то же замѣчаніе, какое относительно другихъ, а именно, что ему мѣсто больше въ заведеніяхъ, гдѣ курсъ геометріи не проходится научно. Да и врядъ ли можетъ общеобразовательное заведеніе удѣлить столько времени, сколько нужно на прохожденіе такого курса, такъ какъ по нашему мнѣнію, нужно по крайней мѣрѣ *три* года по два урока въ недѣлю.

С) Переходимъ затѣмъ къ *Геометріи Фальке*, рѣзко выдѣляющейся отъ всѣхъ остальныхъ. Подробное заглавіе этой книги: „Propädeutik der Geometrie. Eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre nach einer neuen Methode gegründet auf *praktische Aufgaben aus der Geodäsie*“, уже ясно указываетъ на то, что курсъ этотъ не основанъ ни на разсмотрѣніи геометрическихъ тѣлъ, ни на постепенномъ отвлеченномъ изученіи свойствъ прямыхъ, фигуръ и т. д., а на рѣшеніи практическихъ задачъ изъ геодезіи.

Въ оправданіе оригинальности употребляемаго имъ метода, Фальке

*) Коническія сѣченія помѣщены, правда, у г. Симашко, но они не входятъ въ программы Минист. Нар. Просвѣщ., а потому ихъ нѣтъ въ другихъ общеупотребительныхъ учебникахъ.

приводитъ слѣдующее соображеніе: „Кто вспомнитъ—говоритъ онъ въ предисловіи,— что само слово „геометрія“ указываетъ на то, что законы пространства открывались человѣкомъ по мѣрѣ надобности въ нихъ при разрѣшеніи разныхъ землемѣрскихъ вопросовъ; кто убѣжденъ, что развитіе индивидуума совершается въ такой же послѣдовательности какъ и развитіе человѣчества, тотъ долженъ сознаться, что только *такой* или *подобный* методъ раціоналенъ“. Говоря о содержаніи своей книги, Фальке приводитъ весьма основательную мысль, а именно, что не слѣдуетъ вводить въ пропедевтическій курсъ всего геометрическаго матеріала, такъ какъ цѣль этого курса единственно научить учениковъ мыслить математически. По этой причинѣ его курсъ требуетъ дополненія, въ случаѣ употребленія его въ народныхъ школахъ.

Для большаго выясненія своего взгляда на пропедевтику геометріи, Фальке раздѣлилъ свою книгу на три части; и первую изъ нихъ назвалъ „основныя положенія пропедевтики“ (Grundsätze der Propädeutik). Въ этой части, какъ и вообще во всей книгѣ, каждый преподаватель найдетъ много дѣльныхъ и хорошихъ методическихъ указаній, хотя бы онъ и не былъ согласенъ со всѣмъ планомъ этого курса.

Въ первой главѣ мы уже видѣли нѣкоторыя соображенія Фальке о необходимости пропедевтическаго курса геометріи и о цѣли его. Кромѣ этого Фальке въ этой части даетъ краткое изложеніе психологическихъ основаній методики элементарнаго обученія вообще. Основными принципами для всякаго раціональнаго обученія Фальке выставляетъ слѣдующіе *три: наглядность, самодѣятельность и интересъ* (Anschauung, Arbeit und Interesse), и считаетъ необходимымъ, чтобы всѣ эти три агента дѣйствовали совокупно. Не отрицая пользы всѣхъ предшествовавшихъ ему пропедевтическихъ курсовъ, онъ упрекаетъ ихъ въ односторонности, а именно, что всѣ они имѣли въ виду одну только *наглядность* и не принимали во вниманіе двухъ другихъ требованій, (тотъ же упрекъ онъ дѣлаетъ и Цицману, хотя оговаривается, что къ Цицману упрекъ этотъ относится гораздо меньше другихъ), такъ что, говоритъ онъ, нельзя было и думать о полной подготовкѣ къ геометрическому курсу *). Продолжая развивать свой взглядъ на пропедевтику геометріи, онъ приходитъ къ слѣдующему выводу: »*Слѣдуетъ приковывать вниманіе и добрую волю учащихся не рисункомъ на доскѣ, и даже не моделью геометрическаго тѣла, а*

*) Намъ кажется, что этотъ упрекъ неоснователенъ; изъ чего видно, напр., что курсъ Цицмана не основанъ на интересѣ и самодѣятельности. Развѣ эти принципы могутъ быть только тогда приняты во вниманіе, если проходить курсъ по методу Фальке, а всякій другой методъ ихъ исключаетъ?

задачами изъ практической жизни. Но задачи эти должны быть выбраны такъ во 1-хъ, чтобы онѣ возбуждали въ ученикахъ интересъ, заставляющій ихъ неудержимо стремиться къ цѣли и во 2-хъ, чтобы цѣлью служила непремѣнно какая-нибудь геометрическая истина, или чтобы истина по крайней мѣрѣ вытекала непосредственно изъ этой цѣли".

Задачи же для своего курса онъ беретъ, какъ сказано было выше изъ геодезіи; самый же курсъ онъ излагаетъ въ двухъ послѣдующихъ частяхъ, т. е. 2-й и 3-й. Одно названіе этихъ частей уже можетъ отчасти указать на тотъ путь, которымъ Фальке думаетъ достигнуть пропедевтическихъ цѣлей. Вторая часть озаглавлена: *Подготовленіе къ геометрическому отвлеченію при помощи инстинктивнаго рѣшенія геометрическихъ задачъ* (Vorbereitung zum Geometrischen Abstrahiren durch instinktiwe Lösung geodätischen Aufgaben), а третья—*Переходъ отъ инстинктивнаго рѣшенія задачъ къ геометрическому отвлеченію* (Der Uebergang von der instinktiwen Praxis zur geometrischen Abstraktion). Отсюда видно, что Фальке заставляетъ учениковъ прежде инстинктивно, по задачамъ, доходить до геометрическихъ положеній, а потомъ уже эти истины обобщаетъ (Нельзя не признать всю педагогичность такого пріема). Всѣ задачи сводятся къ съемкѣ плана извѣстной мѣстности и употребленію этого плана, причемъ предполагается сдѣлать съ воспитанниками 7 экскурсій на поле. На каждой экскурсіи выработываются новыя геометрическія понятія и притомъ такъ, что ученики, видя несовершенство употребляемыхъ ими приборовъ, сами придумываютъ, при помощи наводящихъ вопросовъ, улучшенія, что и подаетъ поводъ къ пріобрѣтенію новыхъ понятій. Впрочемъ Фальке говоритъ, въ одномъ мѣстѣ, что если экскурсіи почему нибудь неудобны, то достаточно даже двухъ. Распредѣленіе матеріала слѣдующее:

Вторая часть раздѣлена на *4 главы*.

Первая глава—съемка плана. Для этой цѣли совершаются съ воспитанниками 4 экскурсіи. На *первой экскурсіи* рѣшается задача: *найти разстояніе между двумя точками.* Но задача эта задается ученикамъ не въ такой формѣ, разумѣется, такъ какъ ученики еще не имѣютъ понятія о математической точкѣ и именно должны быть приведены къ нему пропедевтическимъ курсомъ. Дѣло ведется слѣдующимъ образомъ: начинаютъ измѣрять разстояніе между двумя перекрестками безъ всякихъ пособій. Ученики предлагаютъ произвести измѣреніе шагами, причемъ наводящими вопросами, разными пробами приходятъ къ *необходимости*, выходя изъ одного перекрестка, *имѣть постоянно въ виду другой*. Дальше, видя на опытѣ неодинаковое число шаговъ,

зависящее отъ неопредѣленнаго выбора начала отправленія и конца, ученики приходятъ къ мысли, что *мѣста*, между которыми измѣряется разстояніе, должны быть, по возможности меньше, даже лучше, еслибы они вовсе были безъ протяженія. „Такимъ образомъ, говоритъ Фальке, ученики съ поля унесутъ домой понятіе о прямой линіи и точкѣ". Дальше ученики приходятъ къ необходимости поставить вѣхи*). Чтобы дать лучшее понятіе о характерѣ этого курса вообще, приведемъ 1-е правило, которое должно быть выведено учениками изъ приведеннаго нами (всѣхъ правилъ въ этой части 19).

Правило 1-е. Чтобы опредѣлить разстояніе между двумя перекрестками, поступаютъ слѣд. образомъ:

1. Выбираютъ на этихъ перекресткахъ такія два мѣста, O и W, которыя бы (по возможности) были безъ протяженія (ausdehnungslos).

2. На этихъ мѣстахъ ставятъ вѣхи.

3. Отправляются шагъ за шагомъ по пути, соединяющему оба перекрестка и идущему все по одному и тому же направленію.

4. Считаютъ число шаговъ.

Съ намѣреніемъ, замѣчаетъ Фальке, въ правилѣ говорится о двухъ перекресткахъ, разстояніе между которыми ученики измѣряли сами, а не о 2-хъ точкахъ вообще. Правило, въ такой формѣ, можетъ быть вполнѣ формулировано самими учениками. Съ намѣреніемъ также, вмѣсто слова: „точка", употребляется описательный оборотъ: „мѣсто, не имѣющее протяженія"; вмѣсто „линія" —„путь, соединяющій оба мѣста". И это дѣлается во всей 2-й части.

„Правда, говоритъ Фальке, что такая описательная форма неудобна для языка, но это и будетъ для ученика побудительной причиной (propädeutische Triebfeder) къ замѣненію этихъ оборотовъ краткими терминами". За этимъ слѣдуетъ рѣшеніе той же задачи при помощи цѣпи.

Вторая экскурсія. Задача. *Снять планъ съ данной мѣстности,* Здѣсь приходится знакомиться съ масштабомъ (такъ какъ употребляется мѣрный столикъ), съ указаніемъ направленія извѣстнаго мѣста относительно даннаго разстоянія, т. е. *съ угломъ*, причемъ объ углѣ тоже не говорится ни слова, а употребляется фраза описательная. Далѣе идутъ поправки на мѣрномъ столикѣ, собственно не имѣющія никакого значенія для пропедевтики геометріи, но которыя необходимы Фальке для дальнѣйшаго прохожденія курса.

Третья экскурсія. Задача. *Сдѣлавши всѣ нужныя измѣренія на*

*) Замѣтимъ, что матеріалъ этотъ сопровождается весьма хорошими и дѣльными методическими указаніями, какъ добиться отъ учениковъ желаемаго.

полѣ, дома составитъ самый планъ мѣстности. Здѣсь ученикамъ необходимо приходится знакомиться съ *величиною* угла, образуемаго *двумя* направленіями, что совершается поворачиваніемъ визирной трубки. Представляется еще затрудненіе, какъ же перенести уголъ съ мензулы на бумагу?

Затрудненіе это устраняется бумажкою, сложенною такъ, что края ея сходятся съ боками переносимаго угла. Затѣмъ слѣдуютъ поправки мѣрнаго столика, а именно: приведеніе въ горизонтальное положеніе.

Четвертая экскурсія. Снятіе плана при помощи измѣренія одного только разстоянія. Задача для этого слѣдующая: Снять планъ нѣкоторой дороги, пересѣченной двумя перекрестками и нѣсколькихъ деревьевъ, находящихся по *другую сторону рѣки, чрезъ которую перейти нельзя.*

Здѣсь для геометріи важно помѣщеніе на планѣ дерева, такъ какъ ученики получаютъ ясное понятіе о точкѣ, какъ пересѣченіи двухъ линій, понятіе, вынесенное изъ дѣйствительности. Дальше идетъ опредѣленіе разстоянія отъ неприступнаго предмета, отъ дерева до перекрестка, и поправки инструментовъ. Замѣна прежняго способа нанесенія даннаго направленія на планъ при помощи бумажки, согнутой извѣстнымъ образомъ *черченіемъ* пересѣкающихся дугъ.

Вторая глава. Раздѣленіе горизонтальнаго круга. Пятая экскурсія. На этой экскурсіи, желая улучшить прежній несовершенный способъ изображать на мѣрномъ столикѣ направленія при помощи поворачиванія визирной трубки, ученики приходятъ къ полезности раздѣлить кругъ горизонтальный на равныя части. Здѣсь кругъ и дѣлится на 2, на 4, на 8, на 16 и наконецъ на 64 части, которыя Фальке называетъ градусами, такъ что у него выходитъ 64 градуса въ цѣломъ кругѣ. Затѣмъ идутъ дальнѣйшія улучшенія мѣрнаго столика.

Шестая и седьмая экскурсія. Устройство транспортира, причемъ кругъ все же дѣлится на 64 части.

Въ главѣ III этой части указано на окончательную отдѣлку плана, причемъ учащіеся знакомятся съ градусами долготы и широты.

Въ главѣ IV, заключающей въ себѣ всего нѣсколько строкъ, говорится только, что нужно заняться *вычисленіемъ* площадей, самое же выполненіе указывается въ 3-й части.

Третья часть этого сочиненія самая важная, она, такъ сказать, составляетъ цѣль всего предъидущаго, и собственно служитъ переходомъ къ научной систематической геометріи.

Глава I. Геометрическія опредѣленія и *аксіомы.* Начинается эта

глава съ опредѣленія *точки* и *линіи*. Чтобы показать, какъ Фальке основывается на пройденномъ прежде, мы, о проведеніи этого опредѣленія поговоримъ подробнѣе. Въ началѣ 2-й главы, въ правилѣ 1-мъ, когда приходилось измѣрять разстояніе между двумя мѣстами, ученики пришли къ убѣжденію, что эти мѣста должны быть по возможности безъ протяженій, не занимать никакого пространства; съ такими же мѣстами безпространственными приходилось имѣть дѣло во всей 2-й части. Во избѣжаніе такого количества словъ, не лучше ли будетъ дать „мѣсту, неимѣющему пространства“, какого нибудь краткаго названія, и вотъ дадимъ ему названіе „точка“. Но чтобъ другіе тоже знали, что мы разумѣемъ подъ этимъ названіемъ, мы должны его *опредѣлить* такъ что: *Опредѣленіе 1-е: Точкою называется такое мѣсто, которое не имѣетъ никакого протяженія.* Поэтому, измѣняя правило 1-е, можно уже сказать кратче: „измѣрить путь, соединяющій двѣ точки“. Но вѣдь и такіе пути очень часто встрѣчались, слѣдовательно необходимо и имъ дать какое нибудь названіе и опредѣленіе, а потому:

Опредѣленіе 2-е. Линіею называется путь, соединяющій двѣ точки. Теперь уже правило 1-е можетъ быть выражено слѣдующимъ образомъ: „чтобы найти разстояніе между двумя точками, нужно измѣрить *линію*, идущую все по одному и тому же направленію“. Опять изъ неудобства такихъ описательныхъ формъ выводится:

Опредѣленіе 3-е. Прямою линіею называется такая, которая идетъ все по одному и тому же направленію.

Опредѣленіе 4-е. Кривою линіею называется такая, которая постоянно измѣняетъ свое направленіе.

Но почему же разстояніе между двумя точками измѣряется прямою линіею? Да потому, что 1) прямая есть кратчайшая изъ всѣхъ линій между двумя точками и во 2) что между двумя точками можно провести *одну* только прямую. Разбирая послѣднія два предложенія, Фальке приводитъ къ различенію между ними и опредѣленіями и даетъ имъ названіе основныхъ положеній (Grundsätze), аксіомъ, которыхъ, слѣдовательно, и приводитъ двѣ.

Такимъ же образомъ ведется дѣло дальше и дѣлаются опредѣленія поверхности, плоскости, угла и его составныхъ частей (обозначеніе угла буквами), различнаго рода угловъ, окружности, центра, радіуса и дается еще одна аксіома: всѣ радіусы въ кругѣ равны.

Глава II. Геометрическія предложенія (теоремы) и задачи. Начинается съ 1-го случая равенства треугольниковъ, дается опредѣленіе треугольника, опредѣленіе равенства фигуръ, приводятся ученики къ необходимости особаго термина: предложеніе (теорема) и

формулируется теорема I: *Если въ 2 треугольникахъ сдѣлать равными 2 стороны, и уголъ между ними заключающійся, то сами треугольники равны.* (NB. Здѣсь съ намѣреніемъ приведена такая форма „сдѣлать равными", чтобы рѣзче выдѣлить *условіе* теоремы). Далѣе слѣдуетъ *доказательство* этой теоремы. Потомъ идетъ 2-й случай равенства треугольниковъ, подобіе треугольниковъ, построеніе треугольниковъ по даннымъ сторонамъ, равнобедренные, равносторонніе треугольники; 3-й случай равенства треугольниковъ. Прямые, острые и тупые углы. Задачи въ родѣ слѣдующихъ: опустить перпендикуляръ на прямую, раздѣлить уголъ пополамъ; центральные углы. Далѣе разсматриваются сумма угловъ въ треугольникѣ, параллельныя линіи, разные четыреугольники и вычисленіе площадей фигуръ. Курсъ оканчивается теоремой Пиѳагора.

Теоремы, приводимыя Фальке, доказываются, хотя не строго; но и по пріемамъ доказательствъ и по тѣмъ указаніямъ методическимъ, которыя приводятся у него, видно, что цѣль его—дѣйствительно подготовить къ геометрическому доказательству. Мысль эта, какъ видно изъ нашей статьи, встрѣчается только у Фальке, и нельзя не согласиться съ ея основательностью. Впрочемъ, встрѣчаются у него и доказательства, совсѣмъ неудобныя въ пропедевтическомъ курсѣ, напр. теорема о равенствѣ суммы угловъ треугольника двумъ прямымъ доказывается срѣзываніемъ уголковъ треугольника и приложеніемъ ихъ другъ къ другу. Тѣмъ болѣе удивительно, что Фальке употребляетъ такой пріемъ, что у него въ 1-й части на стр. 10 именно и говорится, что такое доказательство нисколько не приготовляетъ къ систематическому курсу.

Окончивъ изложеніе книги Фальке, замѣтимъ, что въ этомъ курсѣ видно ясное и полное пониманіе цѣли пропедевтики геометріи. Но отдавая ему въ этомъ полную справедливость, мы думаемъ однако, что средства, предлагаемыя имъ для достиженія этой цѣли, неудобовыполнимы, въ особенности въ нашихъ гимназіяхъ, отчасти даже при нашихъ климатическихъ условіяхъ. Но дѣло въ томъ, что мы вовсе не считаемъ средствъ этихъ единственными: и курсы, начинающіе съ разсматриванія тѣлъ, совершенно выполнимы, могутъ достигнуть тѣхъ же цѣлей и едва ли не болѣе успѣшно.

Этимъ и заканчиваемъ вторую главу, имѣвшую цѣлью познакомить читателей съ литературою пропедевтическаго курса геометріи, причемъ мы старались выбирать только тѣ сочиненія, которыя или сами собою имѣютъ значеніе, или удобны для ознакомленія съ извѣстнымъ направленіемъ въ прохожденіи этого предмета.

(Продолженіе будетъ). **З. Вулихъ.**

ЖУРНАЛИСТИКА.

Обозрѣніе педагогическихъ статей въ органахъ нашей прессы за вторую треть года.

Вѣстникъ Европы.—Отечественныя Записки.—Дѣло.—Заря.—Знаніе.—

Въ «Вѣстникѣ Европы» за разсматриваемый нами періодъ помѣщены двѣ статьи, касающіяся вопроса объ исправленіи малолѣтнихъ преступниковъ: статья Б. И. Утина — «Исправительныя колоніи» (кн. 5) и ст. М. Н. Капустина—«Московскій исправительный пріютъ» (кн. 8). Прежде чѣмъ приступить къ разсмотрѣнію этихъ статей, мы считаемъ необходимымъ сдѣлать нѣкоторыя замѣчанія относительно вопроса, къ которому относятся названныя статьи.

Общественная нравственность зависитъ отъ степени нравственнаго и экономическаго развитія народа. Отъ степени этого развитія зависитъ, какія дѣянія признаются преступными и какія нѣтъ. Законодательства различныхъ государствъ основываются главнѣйшимъ образомъ на, такъ называемомъ, обычномъ правѣ, благодаря чему народная масса, не изучавшая законовъ своей страны, тѣмъ не менѣе довольно ясно раздѣляетъ дѣянія на преступныя и непреступныя; только при этомъ условіи возможно избѣжать осужденія человѣка, который, совершая преступленіе, вовсе не предполагалъ, что поступокъ его имѣетъ такой характеръ. Впрочемъ одни законы, вытекающіе изъ обычаевъ народа, не представляютъ еще въ этомъ случаѣ полной гарантіи; необходимо, чтобы всякій обладалъ извѣстнымъ развитіемъ для того, чтобы анализировать характеръ поступка, имъ совершаемаго, потому что одинъ обычай не всегда можетъ служить преградой къ совершенію преступленія. Это пониманіе характера поступка—разумѣніе, какъ выражается наше законодательство—въ особенности не часто встрѣчается между малолѣтними и въ большей части случаевъ находится въ прямомъ отношеніи съ возрастомъ человѣка. Преступленіе есть болѣзнь, которая переходитъ различныя ступени развитія съ развитіемъ самаго народа: число нѣкоторыхъ преступленій доходитъ до извѣстнаго минимума, появляются и развиваются новыя, но тѣмъ не менѣе, если принять въ соображеніе, что прежде большее число преступленій оставались скрытыми, мы можемъ сдѣлать заключеніе,

что постепенно, съ развитіемъ народа, уменьшается и число преступленій, въ особенности это замѣтно на преступленіяхъ наиболѣе угрожающихъ безопасности. Воспитаніе составляетъ единственный вполнѣ надежный оплотъ противъ развитія склонности къ преступленію, порождаемой невѣжествомъ и безвыходной нищетой. Мы употребили слово *воспитаніе*, потому что полагаемъ, что одно обученіе, являющееся однимъ изъ наиболѣе сильныхъ воспитательныхъ средствъ, еще не представляетъ всѣхъ гарантій, хотя оно и не ограничивалось бы прохожденіемъ элементарнаго курса; нѣкоторыя преступленія могутъ быть только объяснены значительнымъ развитіемъ ихъ совершившихъ,—но, во всякомъ случаѣ, совершающіе ихъ преступники нравственно не развиты, а потому и не воспитаны. Общество, не заботясь о воспитаніи каждаго члена, тѣмъ не менѣе караетъ преступника, въ виду его опасности; наказаніе можно объяснить какъ средство защиты общества отъ зла, могущаго быть причиненнымъ отдѣльными лицами. Впрочемъ страхъ наказанія, какъ оказывается, дѣйствуетъ не особенно сильно; это видно изъ того, что, съ усиленіемъ наказаній за извѣстныя преступленія, число ихъ не уменьшалось, потому что причины, обусловливающія преступленія, продолжали существовать. Развитіе же образованія, которое дѣйствуетъ на народъ какъ воспитательное средство, ведетъ за собою уменьшеніе числа преступленій. Школа — это то учрежденіе, при помощи котораго должно обновиться общество, и чѣмъ раціональнѣе она будетъ поставлена, тѣмъ скорѣе будутъ достигнуты желательные результаты. Мы здѣсь не говоримъ о домашнемъ воспитаніи только потому, что большинство учащихся посѣщаютъ школы и только весьма немногіе изъ нихъ настолько достаточны, что могутъ не пользоваться ея услугами. Воспитывая ребенка, необходимо его приготовить къ жизни настолько, чтобы онъ честнымъ трудомъ могъ себя прокормить; иначе нищета, въ которую онъ очень легко можетъ впасть, весьма сильно поколеблетъ силу нравственныхъ принциповъ.

Наказанію придается еще характеръ исправительный. Мы согласны, что оно дѣйствительно вліяетъ какъ исправительное средство, но лишь въ нѣкоторыхъ случаяхъ, причемъ, если бы мы имѣли въ виду развить это положеніе, намъ пришлось бы коснуться различныхъ родовъ наказанія; это мы говоримъ въ виду того, что существуетъ масса наказаній, не достигающихъ цѣли. Исправить преступника можно только развивая его нравственно и вырабатывая въ немъ привычку къ труду, при помощи котораго онъ могъ бы вести честную жизнь. Подъ это общее положеніе какъ нельзя болѣе подходятъ и малолѣтніе преступники, по поводу которыхъ мы и ведемъ рѣчь. Тѣ изъ нихъ, которые совершили преступленіе безъ разумѣнія, требуютъ только лучшаго присмотра и продолженія воспитанія, потому что они вѣдь и не преступники; ихъ дѣйствія слѣдуетъ разсматривать какъ чисто случайныя. Дѣйствительно, виноватъ ли четырехлѣтній ребенокъ, поднесшій свѣчку къ обоямъ, отчего загорѣлась стѣна и произошелъ пожаръ? Мы полагаемъ, не виноватъ, хотя онъ и сдѣлалъ поджогъ, потому что онъ не имѣлъ вовсе этого умысла, не зналъ дальнѣйшихъ послѣдствій своего поступка и не понималъ ихъ значенія. Малолѣтніе, дѣйствовавшіе съ относительнымъ или полнымъ разумѣніемъ, должны быть перевоспитаны. Искаженныя понятія, развившіяся подъ вліяніемъ дурной среды, въ которой они находились, должны быть замѣнены здравыми; часто слабая воля должна быть укрѣплена; крайность, вліявшая на совершеніе преступленія, должна быть устра-

нена при помощи обученія какому либо дѣлу, къ которому малолѣтній долженъ быть пріученъ, потому что только любовь къ труду или, по крайней мѣрѣ, привычка къ нему могутъ заставить предпочесть его другимъ, не честнымъ способамъ существованія. Задача перевоспитанія, конечно, не легка, но необходимость въ немъ столь ощутительна и трудъ этотъ столь многозначителенъ по тѣмъ плодамъ, которые онъ можетъ принести, что въ западной Европѣ и у насъ образовались Общества, которыя создали необходимыя для такого перевоспитанія учрежденія и вызвали къ этой дѣятельности людей, изъ которыхъ нѣкоторые всецѣло отдались этой великой задачѣ.

Почтенный авторъ статьи «Исправительныя колоніи», коснувшись въ первой главѣ положенія малолѣтнихъ преступниковъ и отношенія къ нимъ Уложенія о наказаніяхъ какъ нашего, такъ и сѣверо-германскаго, въ началѣ второй главы приводитъ слова знаменитаго Наказа Екатерины II „хотите ли предупредить преступленія? писала она—слѣлайте, чтобъ просвѣщеніе распространилось между людьми". „Эта истина, замѣчаетъ авторъ, въ особенности примѣнима къ юному возрасту. Дѣтство и преступленіе до того противорѣчащія и взаимно исключающія себя понятія, что тутъ гораздо больше должна бы идти рѣчь объ образованіи и школѣ, чѣмъ о наказаніи и тюрьмѣ». Мы въ предварительныхъ замѣчаніяхъ достаточно уже высказались по этому вопросу, почему теперь перейдемъ къ дальнѣйшему изложенію, разсматриваемой нами, статьи. Авторъ полагаетъ, что не слѣдуетъ отъ гуманныхъ чувствъ переходитъ къ гуманному дѣлу и ждать, пока начальное образованіе народа будетъ у насъ существовать въ болѣе широкихъ размѣрахъ. На наказаніе, налагаемое на малолѣтнихъ, онъ смотритъ какъ на средство къ ихъ образованію и исправленію.

Вопросъ: ужели для того, чтобы отнестись съ бо́льшимъ участіемъ къ массѣ бѣднаго подростающаго поколѣнія, необходимо, чтобы оно предварительно заявило себя уже чѣмъ нибудь преступнымъ, и чѣмъ хуже тѣ несовершеннолѣтніе, которые нравственно гибнутъ, не дѣлая ничего преступнаго?—вопросъ этотъ авторъ подробно не разсматриваетъ, а замѣчаетъ, что отвѣтомъ на него можетъ служить предположеніе, что дѣти эти, впавшія въ преступленіе, вѣроятно, и есть наиболѣе несчастныя, имѣющія потому особое право на вниманіе къ своей судьбѣ. Замѣчаніе это практически вѣрно. Дѣйствительно, если общество не имѣетъ средствъ воспитаніемъ поколѣній предупредить преступленія, то все-таки оно должно хотя въ нѣкоторой степени уменьшать зло, беря на себя задачу перевоспитанія малолѣтнихъ преступниковъ. Намъ могутъ возразить, что это значитъ сперва сознательно допускать дѣтей до нравственнаго паденія, а потомъ, взявъ ихъ со скамьи подсудимыхъ, стараться дѣлать то, что слѣдовало сдѣлать раньше. Мы вполнѣ согласны съ такимъ доводомъ, и даже полагаемъ, что общество наше не такъ безсильно и могло бы значительно лучше организовать начальное общественное образованіе, если бы только оно рѣшилось, взглянувъ прямо на мрачные факты жизни, всѣми силами содѣйствовать воспитанію всѣхъ; мы назвали замѣчаніе автора практичнымъ потому, что, зная въ значительной степени безучастное отношеніе общества къ малолѣтнимъ, полагаемъ, что лучше что нибудь, чѣмъ ничего. Тѣ небольшія относительно жертвы, которыя несетъ общество, заботясь о перевоспитаніи малолѣтнихъ преступниковъ, и должны направляться именно въ эту сторону, потому что эти дѣти есть уже завѣдомо жертвы общественнаго

невѣжества и кромѣ того, такой подростающій элементъ общества грозитъ серьезными опасностями, для отвращенія которыхъ и необходимы исправительныя учрежденія. Такія учрежденія давно уже организовались въ западной Европѣ; пріюты для исправленія малолѣтнихъ учреждены какъ правительственными и общественными учрежденіями, такъ и по иниціативѣ частныхъ лицъ. У насъ, одновременно съ введеніемъ въ дѣйствіе судебной реформы, изданы въ 1866 г. законы объ исправительныхъ пріютахъ, призывающіе земство, общества, духовныя установленія и частныхъ лицъ къ учрежденію такихъ заведеній. Наше законодательство слѣдующимъ образомъ опредѣляетъ обязанности родителей по отношенію къ малолѣтнимъ дѣтямъ: „Родители обязаны давать несовершеннымъ дѣтямъ пропитаніе, одежду и воспитаніе доброе и честное, по своему состоянію. Они должны обращать все свое вниманіе на нравственное образованіе своихъ дѣтей и стараться домашнимъ воспитаніемъ пріуготовить нравы ихъ и содѣйствовать видамъ правительства. Впрочемъ родителямъ предоставляется на волю воспитывать дѣтей своихъ дома, или отдавать ихъ въ общественныя заведенія, отъ правительства или частныхъ лицъ учрежденныя“ (X т. I к. ст. 166 и 167). Эти положенія обусловливаютъ то, что въ числѣ средствъ на содержаніе пріютовъ позднѣйшимъ закономъ указаны и денежные взносы родителей, которые могутъ быть обязываемы къ платежу за содержаніе и воспитаніе ихъ дѣтей въ пріютѣ. Говоря объ средствахъ для пріютовъ, авторъ упоминаетъ объ этомъ, а также о работахъ въ нихъ установляемыхъ, о внутренней дисциплинѣ, о правѣ пріютовъ сокращать сроки пребыванія въ нихъ, о покровительствѣ его выпущеннымъ и объ отношеніи къ этимъ учрежденіямъ административныхъ властей. Затѣмъ авторъ переходитъ къ Обществу земледѣльческихъ колоній и ремесленныхъ пріютовъ. „Благая цѣль его—заботиться не только объ участи несовершеннолѣтнихъ преступниковъ и бродягъ, приговоренныхъ судомъ къ тюремному заключенію, но и вообще о безпріютныхъ дѣтяхъ, которыя вслѣдствіе нищеты стоятъ на порогѣ преступленій“. Для достиженія этой цѣли Общество открываетъ преимущественно земледѣльческія колоніи, основываясь, повидимому, какъ замѣчаетъ авторъ, на томъ предположеніи, что земледѣльческій трудъ, возвращая человѣка природѣ, и физически, и нравственно болѣе здоровъ, чѣмъ всякій другой, и потому самъ по себѣ можетъ служить мощнымъ средствомъ исправленія. Впрочемъ, какъ это видно и изъ самаго названія Общества, оно имѣетъ въ виду и устройство ремесленныхъ пріютовъ въ видѣ земледѣльческихъ ремесленныхъ заведеній, въ которыхъ питомцы обучались бы, по крайней мѣрѣ, огородничеству. Нынѣ открытая близъ Охты земледѣльческая колонія имѣетъ цѣль пріютить не только несовершеннолѣтнихъ преступниковъ, но вообще безпріютныхъ дѣтей и образовать изъ нихъ „честныхъ, знающихъ и трудолюбивыхъ работниковъ земледѣльцевъ“. Нормальный комплектъ колоніи—200 человѣкъ, но, до увеличенія средствъ Общества, предполагается ограничиться пріемомъ не болѣе 30 несовершеннолѣтнихъ преступниковъ. Основное правило организаціи колоній и пріютовъ: „Въ воспитанники земледѣльческой колоніи принимаются несовершеннолѣтніе, принадлежащіе преимущественно къ сельскому населенію. Несовершеннолѣтніе же городскихъ сословій опредѣляются преимущественно въ ремесленные пріюты Общества“—вызываетъ замѣчанія автора, что дѣйствительное исправленіе юныхъ преступниковъ должно обусловливать земледѣльческія занятія, элементарное образованіе и обученіе ремесламъ въ зим-

нее время. „Затѣмъ уже, смотря по склонностямъ и способностямъ, а не по принадлежности только къ классу городскихъ жителей, могли бы питомцы колоніи обучаться какому нибудь спеціальному ремеслу“. Это замѣчаніе автора въ высшей степени вѣрно съ педагогической точки зрѣнія, съ которой и слѣдуетъ смотрѣть на это дѣло. Дѣйствительно, задача перевоспитанія требуетъ средствъ развивающихъ, какъ элементарное образованіе, и—занятій, пріучающихъ къ труду; очевидно, чтобы питомецъ скорѣе свыкся съ трудомъ и полюбилъ его, необходимо, чтобъ этотъ трудъ былъ ему по душѣ; насильно же склоннаго къ земледѣльческимъ занятіямъ заставлять работать въ мастерской только потому, что онъ принадлежитъ къ городскому сословію, это значитъ создавать новую преграду къ достиженію цѣли перевоспитанія, и потому мы не затруднимся такой пріемъ назвать непедагогическимъ, и потому къ настоящему дѣлу непригоднымъ. Скорѣе можно допустить предположеніе автора, чтобы земледѣльческія занятія стояли для всѣхъ поступающихъ въ колонію на первомъ планѣ, допустить на основаніи опыта образцовыхъ исправительныхъ колоній въ западной Европѣ, потому что при этомъ ребенокъ возвращается природѣ, и трудясь, укрѣпляетъ свое тѣло, что способствуетъ и укрѣпленію его воли. Авторъ, впрочемъ, упоминая объ этомъ, основывается главнымъ образомъ на томъ, что „въ смыслѣ удовлетворенія нуждъ нашего городскаго населенія въ ремесленномъ образованіи, ремесленный пріютъ, устроенный на 30 человѣкъ, можетъ дать самые миніатюрные результаты. Это даже не капля въ морѣ общественныхъ нуждъ и потребностей. Зачѣмъ же, въ такомъ случаѣ, жертвовать этимъ по необходимости миніатюрнымъ результатамъ общими цѣлями исправленія, которыя колонія должна преслѣдовать?“

Мы выше уже указали, что задача исправленія требуетъ обращенія главнаго вниманія на умственное и нравственное развитіе, физическій же трудъ, помимо его воспитывающаго значенія, необходимъ потому, что питомецъ пріюта, не выучась работѣ, легко можетъ очутиться современемъ безъ куска хлѣба и попасть въ число рецидивистовъ. Вотъ поэтому мы вполнѣ соглашаемся со слѣдующими словами автора: „Если нищета служитъ главною причиною преступленій, совершаемыхъ несовершеннолѣтними, то это справедливо лишь въ томъ смыслѣ, что нищетой обусловливается оставленіе дѣтей на жертву случаю и лишеніе ихъ всякаго воспитанія и ученія. Поэтому, застраховать по возможности юнаго преступника отъ повторительнаго впаденія въ преступленіе, можно не тѣмъ только, что его научатъ обращаться съ такимъ или другимъ станкомъ, съ такимъ или другимъ орудіемъ. На главномъ планѣ должно стоять общее исправленіе его, путемъ умственнаго и нравственнаго его развитія, котораго едва ли можно будетъ достигнуть посредствомъ обращенія несовершеннолѣтняго тотчасъ, по вступленіи его въ колонію, къ какому нибудь механическому занятію и спеціальному ремеслу. Когда устраивается особое Общество, преслѣдующее прежде всего исправительныя цѣли, то преобладаніе такихъ или другихъ занятій, земледѣльческихъ или ремесленныхъ, должно вполнѣ сообразоваться съ этими цѣлями, и только рядомъ съ ними можетъ имѣть мѣсто вопросъ, какія занятія могутъ оказаться выгоднѣе для несовершеннолѣтняго, по оставленіи имъ колоніи“.

Замѣчательно, что въ Комитетѣ Общества, при составленіи проекта устава колоніи, возникло разногласіе по вопросу о допущеніи, въ крайнихъ случаяхъ тѣлеснаго наказанія. Большинство поступающихъ въ колонію должно пройти

весьма скверную школу жизни, познакомиться съ ея темными сторонами, переиспытать не только пиньки и случайные побои, но подвергаться часто массѣ лишеній, такъ что ихъ розгой не удивишь; они въ ней увидятъ нѣчто имъ весьма хорошо знакомое и исправительнаго вліянія, которое нѣкоторыми приписывается этому неизбѣжному аттрибуту прежняго воспитанія, она никакъ имѣть не можетъ. Мы не знаемъ, чѣмъ окончилось это разногласіе, но, къ величайшему нашему удовольствію, можемъ заявить, что въ главѣ этого новаго у насъ учрежденія стоятъ лица, которыя, мы въ томъ убѣждены, никогда не прибѣгнутъ къ тѣлесному наказанію, способному развратить и ребенка, воспитывающагося дома, а на питомца школы произвести вліяніе, могущее совершенно парализовать мѣры, принимаемыя къ его исправленію. Авторъ по этому поводу говоритъ слѣдующее: „Конечно, гораздо лучше было бы, если бы не только никакого разногласія въ этомъ отношеніи не было, но и самый вопросъ этотъ не возбуждался, такъ какъ ничего еще не устроено, никакіе опыты не сдѣланы, и на практикѣ, при открытіи колоніи, представятся, вѣроятно, совершенно другіе вопросы, первостепенной важности. Намъ кажется, что независимо отъ чисто педагогическихъ соображеній, исключающихъ весь этотъ вопросъ о тѣлесныхъ наказаніяхъ, противъ самой постановки его говоритъ примѣръ того, что существуетъ въ другихъ мѣстахъ. Какимъ образомъ, въ самомъ дѣлѣ, въ Метрэ, съ населеніемъ съ самаго начала почти втрое больше, чѣмъ въ нашей предположенной колоніи, даже съ нормальнымъ размѣромъ ея въ 200 человѣкъ, никогда не возникала мысль о тѣлесныхъ наказаніяхъ, а у насъ, при самомъ первомъ приступѣ къ дѣлу, совершенно искренно убѣждены, что безъ страха такихъ наказаній нельзя будетъ справиться съ населеніемъ колоніи? Бо́льшая грубость нашихъ народныхъ нравовъ, бо́льшая испорченность нашего низшаго класса? Такъ какъ здѣсь рѣчь можетъ идти только о томъ слоѣ населенія, который всего болѣе поставляетъ подсудимыхъ, то еще вопросъ, гдѣ, во Франціи, или у насъ, существуетъ въ этомъ слоѣ бо́льшая грубость нравовъ, бо́льшая испорченность“. Споры о пользѣ и вредѣ розогъ возобновлять теперь не время, потому что вопросъ этотъ уже окончательно рѣшенъ; розга, употребляемая рутинеромъ-педагогомъ, исключена изъ числа средствъ наказанія самимъ учебнымъ вѣдомствомъ и, какъ это не безъизвѣстно всякому, ущерба отъ этаго не ощущается, — напротивъ, отсутствіе этого унижающаго наказанія повліяло благотворнымъ образомъ на отношенія воспитывающихъ и воспитываемыхъ, смягчивъ школьные нравы. Не жестокая кара, а сознаніе вреда дурнаго поступка должно удерживать развитіе и проявленіе дурныхъ наклонностей; страхъ же, принижая сознаніе личнаго достоинства, способенъ только на время удержать, а по минованіи его дикая, невоспитанная натура проявляется еще рѣзче въ своемъ безобразіи, такъ что результатъ воспитанія въ такомъ случаѣ сводится къ нулю. Полагаемъ *), что не этого желали члены коммиссіи, отстаивавшіе тѣлесное наказаніе.

Далѣе авторъ говоритъ объ исправительныхъ колоніяхъ во Франціи и о контингентѣ ихъ пополняющемъ; наиболѣе онъ распространяется о колоніи

*) Мы не можемъ не жалѣть, что въ уставъ разсматриваемыхъ заведеній не вошло положительное воспрещеніе употреблять розги и другія тѣлесныя наказанія; если въ данномъ случаѣ гуманность личностей приставленныхъ къ дѣлу ручается въ томъ, что такія наказанія употребляемы не будутъ, то съ другой стороны подобныхъ вопросовъ нельзя ставить въ зависимость отъ личности и

Метрэ, образцовомъ учрежденіи въ этомъ родѣ, замѣчательномъ какъ своимъ семейнымъ характеромъ, такъ и составомъ наставниковъ и наблюдателей которые въ немъ же приготовляются. Если при созданіи школы нужно прежде всего подумать объ учителѣ, то при основаніи учрежденія, цѣль котораго перевоспитаніе малолѣтнихъ преступниковъ, объ этомъ подавно нужно озаботиться; если въ обыкновенной школѣ можно довольствоваться добросовѣстнымъ наставникомъ, обладающимъ необходимыми познаніями, то здѣсь нуженъ человѣкъ талантливый, скажемъ больше, вполнѣ отдавшійся своему дѣлу: только при этомъ условіи дѣло можетъ дать такіе результаты, какіе мы видимъ въ Метрэ, только люди, подобные Деметцу и Вихерну могутъ поставить учрежденіе на надлежащую высоту. Мы должны надѣяться, что и въ средѣ нашихъ педагоговъ найдутся люди, готовые вполнѣ посвятить свои труды на служеніе наиболѣе жалкой части человѣчества. Первая колонія, какъ мы уже упоминали, открыта. Директоромъ и его помощникомъ приглашены люди, съумѣвшіе снискать себѣ уваженіе въ средѣ педагоговъ, такъ что въ настоящее время опасаться за успѣхъ первой колоніи не приходится, тѣмъ болѣе, что и комплектъ ея питомцевъ крайне незначителенъ. Качество подобныхъ заведеній опредѣляется числомъ рецидивистовъ—лицъ, вторично впавшихъ въ преступленіе. Въ Метрэ за періодъ времени 1865—1867 г. рецидивисты составляли около 8%. Конечно, у насъ при новомъ дѣлѣ нельзя сразу ожидать такихъ результатовъ, но тѣмъ не менѣе и теперь уже новое учрежденіе принесетъ несомнѣнную пользу, возвративъ обществу хоть часть нравственно погибшихъ дѣтей.

Въ заключеніе своей статьи Б. И. Утинъ говоритъ, что имѣющіяся статическія данныя изъ дѣятельности нашихъ новыхъ судебныхъ учрежденій обнимаютъ слишкомъ незначительный періодъ времени, чтобы изъ нихъ можно было сдѣлать какіе либо выводы. Изъ этихъ цифръ можно пока только догадываться, что онѣ, когда будутъ обнимать болѣе продолжительные періоды времени, въ сильной степени подтвердятъ убѣжденіе въ неотложной необходимости расширенія вообще народнаго образованія, и въ той огромной пользѣ, которую у насъ могутъ принести сколько нибудь толково устроенныя исправительныя колоніи. Изъ общаго числа всѣхъ осужденныхъ, за этотъ періодъ времени, въ новыхъ судахъ 9,512 человѣкъ, на возрасты отъ 10 до 20 лѣтъ приходится 1,104, т. е. около 13%. И такъ какъ наибольшее число осужденныхъ (3,013) приходится у насъ на возрастъ отъ 20—30 лѣтъ, то придется, чтобы получить отношеніе несовершеннолѣтнихъ преступниковъ до 21 года, къ совершеннолѣтнимъ, прибавить къ тѣмъ 13% еще нѣсколько процентовъ. Числа эти сами по себѣ достаточно краснорѣчивы".

Этимъ мы заканчиваемъ обзоръ интересной статьи Б. И. Утина и переходимъ къ другой, посвященной главнымъ образомъ московскому исправительному пріюту.

Общество распространенія полезныхъ книгъ основало въ 1868 году въ Москвѣ исправительный пріютъ для малолѣтнихъ преступниковъ, которымъ

произвола. Намъ извѣстно существующее исправительно-воспитательное заведеніе, гдѣ не только розги есть мѣра обыкновенная, но и допускаются связываніе дѣтей веревками, скручиваніи рукъ назадъ и т. п. прелести, дѣлающіяся съ убійственнымъ хладнокровіемъ со стороны воспитателя. Что можетъ выйдти изъ такого заведенія кромѣ звѣрски озлобленныхъ юношей? *Ред.*

М. Капустинъ, авторъ этой статьи, управлялъ въ теченіе двухъ съ половиною лѣтъ. Статья начинается нѣкоторыми общими замѣчаніями, на которыхъ мы и остановимся.

„Пріюты, говоритъ авторъ, нетолько должны удовлетворять задачамъ воспитанія, но также служить цѣлямъ правосудія: исправленіе, въ большей части случаевъ, вызывается судебнымъ приговоромъ и становится, такимъ образомъ, одною изъ карательныхъ мѣръ". Мы, признаться, не понимаемъ, почему исправленіе становится одною изъ карательныхъ мѣръ, и полагаемъ, что оно вовсе не должно имѣть такого характера. Въ подтвержденіе нашего взгляда мы позволимъ себѣ привести нѣкоторыя строки изъ дорожныхъ замѣтокъ Н. Щербаня, посѣтившаго Метрэ; онъ говоритъ: „директоръ самъ ѣздитъ за ними (малолѣтними преступниками), лично беретъ ихъ изъ тюрьмы или исправительнаго дома, и лично привозитъ въ колонію. Уже появляясь въ тюрьмѣ, онъ является ребенку другомъ-спасителемъ. Дорогой онъ окончательно сближается съ нимъ и на все время пребыванія въ колоніи остается къ нему если не въ дружескихъ, то въ отеческихъ отношеніяхъ, которыя скрѣпляетъ постояннымъ общеніемъ съ воспитанниками и частыми откровенными бесѣдами, служащими и для сближенія съ дѣтьми, и для пробужденія въ послѣднихъ дремлющихъ чувствъ добра и чести. Въ этомъ отношеніи въ Метрэ думаютъ, что, помимо прямаго исправительнаго вліянія директора и его пособниковъ, помимо здороваго, трудоваго образа жизни, лучшее средство вызвать въ дѣтяхъ добрые инстинкты—это оказывать имъ полное, совершенное довѣріе. Сообразно съ этимъ колонія — исправительное заведеніе для малолѣтнихъ преступниковъ, между которыми есть и убійцы (по отчету 1863 г., изъ 660 дѣтей судимыхъ за убійство и отравленіе было 25), и откуда воспитанники не имѣютъ права отлучаться — нисколько не напоминаетъ собою мѣста заключенія. Въ ней не принято ровно никакихъ внѣшнихъ мѣръ противъ побѣговъ. Она даже не обнесена стѣною: съ трехъ сторонъ—чистое поле, и только съ четвертой, при воротахъ, поставлена, какъ бы для красы, невысокая изгородь. Дѣтямъ говорятъ, что они не должны уходить изъ колоніи, берутъ съ нихъ слово — и этимъ ограничиваются всѣ мѣры предупрежденія и пресѣченія бѣгства". Такъ дѣло ведутъ въ Метрэ—этой образцовой колоніи, съумѣвшей заслужить всесвѣтную извѣстность. Переходъ въ колонію обставляется такъ, что ребенокъ радуется этому и затѣмъ, поселившись въ ней, не имѣетъ случая раскаиваться. Прошлое все забыто и юному питомцу предоставляется самому составить себѣ ту или другую репутацію; въ немъ предполагаютъ не испорченное существо, а честнаго человѣка, которому вѣрятъ на слово. Это довѣріе облагораживаетъ его, т. е. производитъ желаемое воспитательное вліяніе. Цѣль преслѣдуемая—это исправленіе, перевоспитаніе, а не наказаніе за прошлое преступленіе, за которое и нѣтъ никакихъ основаній наказывать. Мы полагаемъ, что допущеніе карательнаго оттѣнка принесетъ лишь вредъ, и настолько, насколько это препятствуетъ достиженію воспитательныхъ цѣлей. Авторъ разсматриваемой статьи, допускаетъ, что наказаніе предполагаетъ необходимо отвѣтственность, которая, въ свою очередь, предполагаетъ свободу и пониманіе того, что совершается лицомъ; „было бы странно, замѣчаетъ онъ, если бы государство прилагало строго-опредѣленную юридическую форму принужденія къ дѣтямъ, для которыхъ общественная самодѣятельность еще не можетъ начаться, жизнь которыхъ не выходитъ изъ сферы семейной". Но, не смотря на это,

авторъ далѣе въ своей статьѣ говоритъ, что исправленіе не можетъ отрѣшиться отъ требованій правосудія, оно подчиняется имъ и выражается въ предѣлахъ права, и въ подкрѣпленіе своихъ словъ приводитъ слова Гольцендорфа: „Государство противорѣчило бы самому себѣ, если бы рѣшилось дѣйствовать не исключительно въ видахъ осуществленія правосудія; если бы наказаніе и исправленіе отождествлялись другъ съ другомъ, то уголовные законы лишились бы твердой опоры и мѣра наказанія зависѣла бы не отъ важности преступленія, а отъ опытности завѣдывающихъ тюрьмами". Авторъ, какъ юристъ, весьма узко смотритъ на правосудіе; онъ, какъ и Гольцендорфъ, на мнѣніе котораго онъ ссылается, признаетъ само по себѣ право наказывать. Юристы, стараясь вывести это право, создали весьма значительное число теорій, и лучшіе изъ нихъ пришли къ тому, что задача всякаго общества—улучшаться путемъ воспитанія, а не наказаній. Школы замѣняютъ тюрьмы и, дѣйствительно, при хорошихъ школахъ наказаніе, даже какъ и пальятивъ, станетъ не нужнымъ, или, перефразируя вышеприведенную цитату—отъ опытности завѣдующихъ школами будетъ зависѣть пониженіе мѣры наказанія до полнаго его уничтоженія. Мысль автора ясна, но для большей ея опредѣленности, мы приведемъ еще одно его изрѣченіе: „Правосудіе требуетъ кары, и крайній предѣлъ, до котораго оно можетъ поступиться собою, состоитъ въ доставленіи наказываемому средствъ исправленія". Эта выписка заставляетъ насъ предполагать, ужъ не держится ли авторъ теоріи возмездія? Впрочемъ, примѣняя это положеніе къ малолѣтнимъ и къ несовершеннолѣтнимъ, дѣйствовавшимъ безъ разумѣнія, авторъ значительно его смягчаетъ, но все-таки полагаетъ, что пріютъ долженъ участвовать дѣятельно въ самомъ наказаніи. Съ общечеловѣческой точки зрѣнія это несправедливо, съ педагогической—вредно. Въ виду возможныхъ ошибокъ, полагаетъ авторъ, „кажется, было бы цѣлесообразнѣе, чтобы судья, въ своемъ приговорѣ, опредѣлялъ общій видъ наказанія, т. е. исправленіе". Изъ послѣднихъ словъ видно, что понятія наказанія и исправленія авторомъ иногда смѣшиваются, такъ что вывести ясное понятіе о его взглядѣ рѣшительно невозможно, въ особенности подтверждаетъ это его мнѣніе, что пріютъ долженъ служить мѣстомъ исправленія и что въ пріютѣ не слѣдуетъ давать „преобладаніе, ни карательному, ни воспитательному значенію, — то и другое должны сливаться и зависѣть отъ характера мальчика".

Не останавливаясь долѣе на его предварительныхъ замѣчаніяхъ, перейдемъ къ предмету его статьи. Московскій исправительный пріютъ, существующій съ 1868 года, получилъ, какъ говоритъ авторъ, воспитательно-карательный характеръ только въ послѣдніе два съ половиною года. Въ маѣ 1864 г. Общество распространенія полезныхъ книгъ учредило небольшую школу, куда поступали мальчики изъ тюремнаго замка и гдѣ они, кромѣ первоначальнаго обученія, занимались брошюровкою книгъ. Введеніе судебныхъ уставовъ и послѣдовавшее Высочайшее утвержденіе 5 декабря, 1866 года, мнѣнія государственнаго совѣта побудило Общество преобразовать прежнюю школу въ исправительный пріютъ, въ который стали помѣщать малолѣтнихъ по приговорамъ суда. Пріютъ этотъ существенно отличается отъ отдѣленія для малолѣтнихъ Московскаго арестантскаго дома и отъ пріюта основаннаго на средства А. Ф. Рахмановой и К. Т. Солдатенкова; онъ предназначался для долгосрочныхъ заключенныхъ, которыхъ имѣлось въ виду исправить отъ дурныхъ наклонностей и направить на честный трудъ. Ремеслен-

ныя занятія, находящіяся въ прямой зависимости отъ матеріальныхъ средствъ, состояли въ обученіи переплетному и сапожному мастерству, а также иногда въ шитьѣ на машинѣ. Число содержавшихся одновременно въ пріютѣ было различно и доходило иногда до 26-ти человѣкъ. Изъ прежнихъ воспитанниковъ пріюта въ настоящее время, по заявленію автора, одинъ находится на попеченіи опекуна, одинъ въ уѣздномъ училищѣ, одинъ сельскимъ учителемъ, одинъ въ военной службѣ, одинъ въ гражданской, одинъ телеграфистъ—механикъ, шестеро помѣщены къ мастерствамъ, девять отдано родителямъ въ Москвѣ, восемьнадцать взяты родителями въ деревни, двое питомцевъ воспитательнаго дома и одинъ поступилъ въ типографію, но возвращенъ снова въ пріютъ, по просьбѣ брата, на попеченіи котораго онъ находился. Средства пріюта, главнымъ образомъ, состояли изъ частныхъ пожертвованій и пособія Московской городской думы; затѣмъ пріютъ нашелся вынужденнымъ воспользоваться предоставленнымъ ему правомъ лотереи. На содержаніе пріюта поступило въ 1868 г., съ 1-го апрѣля, 2,044 р. 30 к., въ 1869 г.—3,065 р. 20 к., всего 5,109 р. 50 к. Израсходовано въ это время 4,830 р. 40 к. Расходъ на пріобрѣтеніе платья оказался весьма значительнымъ, потому что мальчики часто являются въ пріютъ въ отребьяхъ, которыя трудно себѣ представить; «такъ называемую одежу ихъ приходится иногда сжигать—настолько она непривлекательна и даже зловредна". Чтобы пріучить питомцевъ къ свободѣ и удостовѣриться въ ихъ исправленіи, ихъ посылали за покупками, съ порученіями и т. п. Во всѣхъ этихъ случаяхъ посланные, отправлявшіеся сначала съ служителями, а потомъ и одни, возвращались и давали отчетъ въ каждой истраченной копѣйкѣ. Относительно средства исправленія авторъ говоритъ, что однихъ поученій недостаточно; необходимо, чтобъ вмѣстѣ съ ними дѣйствовали двѣ другія силы: труда и порядка; дисциплина должна заключаться въ строгомъ соблюденіи установленнаго образа жизни; обученіе по необходимости должно ограничиваться первоначальными свѣдѣніями, потому что „пріютъ есть исправительное, а не учебное заведеніе". Распредѣленіе дня было таково: въ 6 часовъ мальчики встаютъ и къ 7-ми должны убрать свои постели и, помолившись, быть готовыми къ ученью. Отъ 7 до 8 они учатся, въ 8 часовъ завтракъ и отдыхъ; время 9—12 часовъ посвящается работѣ, отъ 12 до 2-хъ отдыхъ, обѣдъ и игры, отъ 2-хъ до 4-хъ опять работа; въ 4 часа отдыхъ, въ 5 классъ, въ 7 часовъ ужинъ, въ 9 всѣ должны ложиться спать. Порядокъ этотъ впрочемъ видоизмѣнялся соотвѣтственно времени года. Въ виду пріученія дѣтей къ труду, работа въ домѣ, въ полѣ и въ мастерской была обязательна и служила средствомъ нравственнаго воздѣйствія; прибыльность работы имѣла второстепенное значеніе, потому что отсутствіе работъ вело дурныя послѣдствія. Книжки, введенныя въ пріютѣ, служили для отмѣтокъ прилежанія къ работѣ и соотвѣтственно послѣднему мальчикъ получалъ въ день отъ одной до пяти коп.; одну треть этого заработка онъ могъ тратить въ пріютѣ, другія двѣ трети выдавались ему при выходѣ. Награды авторъ допускаетъ лишь одного рода: извѣстная льгота въ пользованіи свободою; кромѣ того въ пріютѣ были введены особые значки съ надписью: „отличный" и „очень хорошій", которымъ онъ впрочемъ даетъ весьма небольшое значеніе. На ряду съ мѣрами поощренія авторъ ставитъ и наказанія, которыя, по его мнѣнію, не должны быть заранѣе опредѣлены; завѣдывающій пріютомъ не долженъ быть стѣсняемъ никакими предписаніями, дабы имѣть возможность дѣйство-

вать, примѣняясь къ характеру питомца, къ его прошлой жизни и другимъ условіямъ. „Мнѣ кажется, говоритъ онъ, что для мальчика важна не форма наказанія, такъ—сказать его идея: нужно, чтобъ онъ почувствовалъ, что его не перестанутъ преслѣдовать, пока онъ не перемѣнится къ лучшему. Я имѣю въ виду здѣсь, конечно, мальчиковъ, сильно испорченныхъ, вообще составляющихъ небольшой процентъ. Въ большей части случаевъ самаго легкаго наказанія бываетъ достаточно, если только оно приложено во время, т. е. тотчасъ послѣ совершенія проступка; наказаніе за давно прошедшее производитъ гораздо меньшее впечатлѣніе".

Изъ 63-хъ мальчиковъ, отпущенныхъ пріютомъ правильно, не было еще ни одного рецидивиста, но, не смотря на мягкое обращеніе, для многихъ изъ нихъ порядокъ и работа оказывались невыносимыми, и они предпочитали бродячую жизнь со всѣми ея лишеніями и случайностями обезпеченному и спокойному пребыванію въ пріютѣ, такъ въ два съ половиною года было нѣсколько случаевъ побѣга: 7 бѣжавшихъ не возвращены, шесть случаевъ, когда мальчики сами возвращались или были пойманы и, наконецъ, двое скрылись не изъ пріюта, а отъ лицъ, взявшихъ ихъ на свое попеченіе. Въ числѣ проступковъ, за которые состоялись судебные приговоры надъ малолѣтними, самое видное мѣсто занимаетъ воровство, поджога одинъ случай, убійцъ совсѣмъ не было; при всемъ томъ воровство въ пріютѣ представляло весьма рѣдкое явленіе и совпадало всегда съ побѣгами.

Вотъ главнѣйшія свѣдѣнія о Московскомъ исправительномъ пріютѣ, которыя мы нашли возможнымъ извлечь изъ статьи М. Капустина; затѣмъ остановимся на нѣкоторыхъ, высказанныхъ имъ, мысляхъ. Въ виду успѣха въ воспитаніи, онъ полагаетъ, что въ пріютѣ не должно быть болѣе 15 воспитанниковъ; это хотя и вѣрно въ томъ отношеніи, что при большомъ ихъ числѣ руководитель не можетъ надлежащимъ образомъ слѣдить за каждымъ, но, тѣмъ не менѣе, нельзя игнорировать тотъ фактъ, что въ Метрэ число ихъ въ 1863 г. простиралось до 660 и дѣло шло весьма успѣшно, благодаря тому, что вся колонія раздѣлена на небольшія семьи и организація управленія такова, что крупныхъ упущеній относительно воспитанія не замѣчено. Авторъ, повидимому, весьма хорошо знакомый съ литературой вопроса о колоніяхъ для малолѣтнихъ преступниковъ, указываетъ, какъ на образцовое въ этомъ отношеніи заведеніе, на Rauhes Haus, гдѣ каждые 12 мальчиковъ образуютъ особую группу, изъ чего мы заключаемъ, что онъ допускаетъ существованіе и большихъ колоній, при надлежащей ихъ организаціи. Полагая, что успѣхъ пріюта, главнымъ образомъ, зависитъ отъ руководителей и что для веденія этого дѣла нуженъ не только учитель, но воспитатель, главнымъ образомъ дѣйствующій своимъ собственнымъ примѣромъ и умѣющій внушить къ себѣ уваженіе и довѣріе, авторъ говоритъ, что за недостаткомъ у насъ духовныхъ братствъ, готовыхъ служить этому дѣлу, каковыя существуютъ въ другихъ государствахъ, лучшими смотрителями могутъ быть отставные военные, люди семейные. Вполнѣ допуская, что вліяніе женщинъ можетъ быть во многихъ случаяхъ незамѣнимо по своимъ благотворнымъ послѣдствіямъ, мы никакъ не можемъ допустить, чтобъ во главѣ дѣла стоялъ человѣкъ, не имѣющій достаточной педагогической подготовки. Преобладающее значеніе воспитанія и заставляетъ насъ высказаться такимъ образомъ. Дѣло воспитанія, какъ всякая другая спеціальность, требуетъ знанія и практическаго умѣнья его вести; отдавать же его въ руки человѣ-

ка недостаточно подготовленнаго, это значитъ слишкомъ рисковать успѣхомъ; въ особенности это примѣнимо къ завѣдыванію такимъ учрежденіемъ, какъ пріютъ для малолѣтнихъ преступниковъ, гдѣ задача еще болѣе усложняется: приходится не воспитывать, а перевоспитывать, что гораздо труднѣе. Слѣдующія слова изъ статьи нельзя пропустить безъ вниманія. „Исправительный пріютъ долженъ служить не только мѣстомъ воспитанія, но также и наказаніемъ. Когда рука правосудія—говоритъ Виконтъ де-Меленъ,—опускается на малолѣтняго, необходимо, чтобъ она била (?!), а не ласкала". Мы привели эту цитату ради ея курьеза, возражать же какъ г. Капустину, такъ и почтенному виконту не станемъ, ибо мы главнѣйшія основанія, по которымъ не можемъ согласиться съ этимъ мнѣніемъ, уже высказали въ началѣ статьи. Относительно обученія въ подобныхъ учрежденіяхъ, мы того мнѣнія, что оно должно быть, какъ во всякой элементарной школѣ, закончено; объемъ же его долженъ быть, по возможности, значительнѣе, потому только что при этомъ условіи можно достичь высшаго уровня образованія, которое дѣйствуетъ наиболѣе воспитывающимъ образомъ. Практическія затрудненія: недостатокъ средствъ и т. п., часто являются весьма существенными препятствіями къ правильной постановкѣ обученія, и тогда разумѣется придется ограничиться весьма не многимъ, но это уже частныя соображенія, въ которыя мы теперь не входимъ. Что касается наказаній, то лучше бы обходиться безъ нихъ, но это весьма трудно, потому что дѣти бо̀льшею частью испорченны, требующія большой способности со стороны педагога, который не всегда вполнѣ можетъ удовлетворять этому требованію, во всякомъ же случаѣ слѣдуетъ исключить наказанія унижающія и озлобляющія дѣтей, какъ способствующія не нравственному возрожденію, а еще бо̀льшему паденію.

Этими замѣчаніями мы и ограничимся по отношенію къ разсмотрѣннымъ статьямъ, на которыхъ мы такъ долго остановились потому, что на дняхъ послѣдовало открытіе первой земледѣльческой колоніи близъ Петербурга, и общество, безъ сомнѣнія, интересуется этимъ дѣломъ; наконецъ, воспитательное значеніе такихъ учрежденій столь велико, что на спеціально-педагогическомъ органѣ лежитъ обязанность, пользуясь возбужденнымъ интересомъ, коснуться нѣкоторыхъ деталей, отъ которыхъ зависитъ правильная постановка самаго дѣла.

Въ іюньской книжкѣ „Вѣстника Европы" хроникеръ во внутреннемъ обозрѣніи, говоря о проектѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія объ учрежденіи въ городахъ начальныхъ народныхъ училищъ, а также учительскихъ институтовъ, передаетъ его сущность, состоящую въ томъ, что уѣздныя училища предполагается преобразовать въ одноклассныя, двухклассныя, трехклассныя и четырехклассныя городскія училища и, кромѣ того, по мѣрѣ надобности учреждать вновь такія училища на счетъ государства и разрѣшать учрежденіе ихъ на частныя средства и на средства, предоставляемыя обществами; для снабженія ихъ подготовленными учителями министерство полагаетъ учредить на первое время по одному учительскому институту въ каждомъ округѣ. Мысль проекта, чтобы курсъ народныхъ училищъ, расположенный на шесть лѣтъ, къ концу пріобрѣталъ характеръ профессіональный, „согласно потребностямъ населенія", возбуждаетъ со стороны хроникера возраженія, заключающіяся въ томъ, что самое выраженіе „мѣстныя потребности" весьма неопредѣленно въ отношеніи къ дѣлу первоначальнаго обученія, что прикладныя познанія ничего общаго съ первоначальнымъ обученіемъ не имѣютъ и что ремесленное обученіе,

которое министерство и не дѣлаетъ обязательнымъ, потребовало бы средствъ, которыми оно не располагаетъ. Проектъ этотъ требуетъ и безъ того увеличенія средствъ, а именно, предполагается ежегодно расходовать лишніе 350,905 рублей и при этомъ еще единовременно 140,000 р., на устройство помѣщеній для учительскихъ институтовъ и на пособіе учителямъ уѣздныхъ училищъ. Отзываясь одобрительно объ этомъ проектѣ, хроникеръ жалѣетъ, „что оно не состоялось раньше“, причемъ онъ настоящую дѣятельность министерства сопоставляетъ съ прошлою, имѣвшую своимъ послѣдствіемъ Положеніе 1866 года, и заключаетъ, что „министерство 1866 года, возвращается нынѣ къ тому пункту, на которомъ прервалась дѣятельность министерства 1861 года, т. е. къ учрежденію учительскихъ семинарій и институтовъ“. Отъ народнаго образованія хроникеръ переходитъ къ полемикѣ, возникшей по вопросу, какой процентъ учениковъ гимназій кончаетъ курсъ; мы не станемъ за нимъ слѣдовать, такъ какъ объ этомъ уже весьма много говорено было въ свое время газетами, а для полноты нашего обозрѣнія упомянемъ, что въ этой же книжкѣ помѣщена статья А. „Камаринская въ „Русскомъ Вѣстникѣ“, исполненная „Русскимъ гражданиномъ“, въ которой дѣлаются возраженія на статью „Митральеза въ войнѣ за реальное образованіе“, о которой мы уже говорили въ прошломъ обозрѣніи.

Проекты измѣненій и дополненій въ гимназическомъ уставѣ, разсмотрѣнные въ Государственномъ Совѣтѣ, Высочайше утверждены 19 іюня настоящаго года: министру народнаго просвѣщенія повелѣно „представить на Высочайшее утвержденіе сводъ постановленій о гимназіяхъ и прогимназіяхъ, составивъ оный какъ изъ статей Высочайше утвержденнаго 19-го ноября 1864 года устава, оставляемыхъ и нынѣ въ силѣ, такъ и изъ представленныхъ имъ и одобренныхъ Государственнымъ Совѣтомъ статей, въ дополненіе или измѣненіе онаго“, проектъ устава о реальныхъ училищахъ (гимназіями называются только классическія школы) повелѣно „оставить на прежнемъ основаніи впредь до обсужденія Государственнымъ Совѣтомъ внесеннаго министромъ народнаго просвѣщенія проекта устава о реальныхъ училищахъ“, съ тѣмъ, чтобы окончившихъ курсъ въ реальныхъ училищахъ не допускать ни въ одинъ изъ факультетовъ университетовъ. Августовская книжка „Вѣстника Европы“, говоря объ этомъ, обличаетъ „Московскія Вѣдомости“, которыя, какъ выражается „Вѣстникъ“, „не затруднились прибѣгнуть къ тому, что называется ложью“ и стоитъ за то, чтобы „реальныя школы были поставлены въ уровень съ прусскими“, чтобы онѣ были не профессіональными, каковыми желаетъ ихъ видѣть Катковъ; „онѣ должны только подготовлять людей съ общимъ научнымъ образованіемъ, которымъ затѣмъ легко дастся прикладное, профессіональное обученіе“. „Реальныя училища, если имъ желаютъ у насъ успѣха“, должны быть именно таковы, какъ ихъ давно опредѣлило прусское положеніе; „реальныя училища—не спеціальныя училища, а также какъ гимназіи имѣютъ цѣлью общее образованіе. Реальныя училища сообщаютъ общее образованіе, необходимое для всѣхъ родовъ высшаго спеціальнаго изученія“.

Въ томъ же нумерѣ „Вѣстника“ приведены интересныя свѣдѣнія о перворазрядномъ женскомъ учебномъ заведеніи, основанномъ въ Петербургѣ княгинею Оболенской, съ цѣлью доставлять дѣвушкамъ образованіе, наиболѣе примѣнимое къ жизни. Вотъ что сообщаетъ разсматриваемый нами журналъ.

„Предпріятіе это еще не получило полнаго развитія по мысли основа-

тельницы, но начала ему положены весьма раціональныя и приносящія большую честь основательницѣ. Княгиня Оболенская пожертвовала безвозвратно значительный капиталъ съ такимъ разсчетомъ, чтобы заведеніе могло, даже безъ всякихъ доходовъ, продержаться не менѣе двухъ лѣтъ, и затѣмъ изъявила готовность пополнять и въ слѣдующіе годы могущіе быть дефициты, впредь до полнаго обезпеченія училища его собственными доходами. Доходы же эти, какъ бы значительны они ни были впослѣдствіи, въ полномъ составѣ будутъ обращаемы на расширеніе и улучшеніе самаго училища. Такимъ образомъ, изъ этого предпріятія совершенно устранена мысль о выгодѣ и вмѣстѣ ему предоставлена возможность широкаго развитія со временемъ. Учебный курсъ, изъ семи классовъ, по объему преподаванія соотвѣтетвуетъ курсу мужскихъ реальныхъ гимназій и приготовляетъ учениць къ полученію университетскаго диплома. Сверхъ того, предполагается открыть впослѣдствіи для желающихъ еще два высшихъ класса, для приготовленія къ спеціальной дѣятельности, педагогической и медицинской. Для достиженія возможно лучшихъ результатовъ въ ходѣ преподаванія, веденіе учебной части въ этомъ заведеніи предоставлено педагогическому совѣту, что, по раціональности мысли, должно послужить образцомъ для другихъ училищъ, учреждаемыхъ на частныя пожертвованія, такъ какъ это условіе ограждаетъ дѣло отъ всякаго личнаго произвола и даетъ средство къ правильной выработкѣ методовъ, программъ и удачному выбору учителей и учебныхъ пособій. Преподаваніе въ первыхъ классахъ этого заведенія имѣетъ характеръ преимущественно практическій и стремится болѣе къ подготовкѣ ученицъ, помощью всесторонняго развитія ихъ способностей, къ серьезному и самостоятельному труду впослѣдствіи, чѣмъ къ одновременному и слишкомъ раннему обремененію ихъ ума массою худо усвоенныхъ научныхъ фактовъ. Съ этой цѣлью, особенное вниманіе въ первые годы обращается на преподаваніе математическихъ понятій и на правильное усвоеніе русскаго языка (отъ 4 до 6 уроковъ въ недѣлю). Пока открыты только первые три класса. Наибольшее число уроковъ въ нихъ посвящено именно русскому языку, а затѣмъ ариѳметикѣ и двумъ иностраннымъ языкамъ, естествовѣдѣнію и т. д. Сколько намъ извѣстно, такой раціональный приступъ къ образованію впервые осуществляется у насъ въ этомъ училищѣ, что, вмѣстѣ съ безкорыстною цѣлью всего предпріятія, вызываетъ полнѣйшее къ нему сочувствіе". Дѣйствительно, школа эта какъ по мысли, которой руководствовались при ея учрежденіи такъ и по самимъ предположеніямъ, нынѣ переходящимъ въ область фактовъ, не можетъ не вызвать полнаго сочувствія всѣхъ, кому дорогъ интересъ женскаго образованія, въ которомъ въ настоящее время ощущается такая сильная потребность.

Въ майской книжкѣ «Отечественныхъ Записокъ» мы находимъ статью В. Лесевича «Эмиль девятнадцатаго столѣтія», написанную по поводу книги Эскироса, носящей то же названіе и переведенной на русскій языкъ. Слова Вихарда Ланге, что всѣ направленія существующія въ воспитательныхъ теоріяхъ приводятся къ двумъ родамъ: общечеловѣческому и воспитанію ad hoc, служатъ исходною точкой сужденій автора. «Первое имѣетъ цѣлью выработать въ воспитываемомъ человѣка помощью средствъ, сообразныхъ съ его природою; основаніемъ оно избираетъ данныя, черпаемыя изъ единственнаго источника, могущаго доставлять непреложныя истины—изъ науки. Что же касается втораго, то оно ищетъ цѣль не въ самомъ человѣкѣ, а внѣ его; оно подходитъ

къ нему съ цѣлью предвзятою, внѣшнею». Въ воспитаніи видятъ не средство развитія въ ребенкѣ всѣхъ человѣческихъ способностей, а только выработки представителя касты, «нисколько не заботясь о томъ, будетъ ли человѣкъ оттого изуродованъ, обезсиленъ, испорченъ»... Франція, эксплуатированная Бонапартовскимъ правительствомъ, наиболѣе страдала развитіемъ этого воспитанія ad hoc, которое, извращая нравственныя силы молодаго поколѣнія, служило для проведенія того режима, который привелъ ее къ такому печальному положенію. Приведенныя выписки изъ Эскироса вполнѣ характеризуютъ эту антипедагогическую систему.

«Воспитанники нашихъ училищъ, говоритъ Эскиросъ, не что иное, какъ гражданскіе рекруты правительства, которое заранѣе подготовляетъ ихъ къ той роли, которую имъ предстоитъ играть, посредствомъ искусной нравственной дисциплины. Имъ съ чисто военною акуратностью распредѣляютъ тотъ запасъ мнѣній и свѣдѣній, съ которыми имъ впослѣдствіи надлежитъ вступить въ свѣтъ. Смотрите же, молодые люди, идите ровнымъ шагомъ и главное остерегайтесь выступать за предѣлы начертаннаго вамъ пути. Попадаются, правда, и дезертиры, многіе, не смотря ни на что, уходятъ и становятся подъ знамена свободной мысли,—и число такихъ съ каждымъ днемъ возрастаетъ; но какъ же они за это и платятся! Можно навѣрное поручиться, что не въ ихъ средѣ университетъ будетъ избирать своихъ профессоровъ, а администрація — своихъ чиновниковъ. Въ этихъ школахъ, повидимому, задались цѣлью обезличить человѣка и сдѣлать его похожимъ на всѣхъ, какъ стертыя монеты. И еще находятся люди, которые утверждаютъ, что это неизбѣжное слѣдствіе нашихъ демократическихъ тенденцій. Какимъ нелѣпымъ силлогизмомъ приравниваютъ однообразіе познаній, талантовъ, умовъ къ равенству правъ всѣхъ гражданъ? Граждане Соединенныхъ Штатовъ, которые гораздо дальше насъ ушли на пути демократіи, въ то же время довели до высшей степени энергическое развитіе личности—этотъ корень свободы». Питомцы этихъ школъ, создавшіе себѣ одну цѣль—карьеру, и дѣйствуютъ соотвѣтственно этой цѣли».

«Вполнѣ довольные своей посредственностью, которую они прикрываютъ самоувѣреннымъ видомъ, они, говоритъ Эскиросъ, издѣваются надъ совѣстью вѣрной себѣ. Легковѣсные, съ дешевенькимъ остроуміемъ, тщеславные и изворотливые, съ скуднымъ запасомъ поверхностныхъ знаній, они кажутся людьми всезнающими. Общество для нихъ обширное поприще, на которомъ они стараются добиться перваго приза, или по крайней мѣрѣ похвальнаго листа. На этой сценѣ личное достоинство играетъ одну изъ послѣднихъ ролей. Произволъ раздаетъ награды, интрига удостоивается ихъ". Лесевичъ вопросъ общественнаго воспитанія считаетъ для Франціи вопросомъ жизни. Какъ мелкія общественныя единицы, такъ и крупныя походятъ обыкновенно на человѣка, который живетъ себѣ спустя рукава, съ полною вѣрою въ разумность своихъ поступковъ, пока какое нибудь явленіе, вытекающее какъ слѣдствіе изъ всѣхъ его дѣйствій, не покажетъ ему, до какой степени онъ заблуждался. Къ сожалѣнію, такія явленія обыкновенно приносятъ много страданій; они являются какъ бы карой за уклоненія отъ прямаго пути,—но что дѣлать, если человѣчеству все еще необходимы такіе уроки! Эскиросъ своей книгою желалъ выяснить факты, показать ихъ причины, взаимную связь и такимъ образомъ воздѣйствовать на общество; чтобы провести свои идеи въ массу, онъ придалъ своему труду форму педагогической повѣсти, съ которой Лесевичъ и знакомитъ своихъ

читателей. Мы имѣемъ въ виду собственно его статью и потому не станемъ передавать содержаніе самой повѣсти, къ тому же это заняло бы и слишкомъ много мѣста въ нашемъ обозрѣніи; мы упомянемъ только о той связи между сочиненіемъ Эскироса и «Emile ou de l'éducation» Ж. Ж. Руссо, о которой говоритъ авторъ, и его замѣчаніяхъ относительно собственно-педагогической части книги Эскироса. Мысль автора «L'Emile du XIX siècle» связать свой трудъ съ воспитательной теоріей Руссо и ея идеаломъ, Лисевичъ признаетъ весьма удачной. Появленіе „Эмиля“ Руссо, по его мнѣнію, характеризуетъ то время, когда чуть ли не впервые возникла система воспитанія общечеловѣческаго, противоположная системѣ воспитанія ad hoc, и была „истиннымъ лучемъ свѣта въ почти темномъ царствѣ педагогики и истиннымъ благовѣстіемъ природы въ мірѣ глубокой испорченности“. Связь его съ новымъ сочиненіемъ Эскироса авторъ призналъ весьма существенной, такъ какъ она касается основныхъ чертъ двухъ типовъ, выведенныхъ въ этихъ произведеніяхъ. Внѣ этой связи у Эскироса и Руссо мало или ничего нѣтъ общаго. Эскиросъ въ этомъ отношеніи вполнѣ независимъ отъ своего предшественника и далекъ отъ мысли вливать въ старыя формы обновленное содержаніе. «Эмиль» Руссо, какъ извѣстно, представляетъ педагогическій трактатъ, въ которомъ, въ качествѣ конкретнаго примѣра, является личность Эмиля, которой Руссо и не думалъ давать реальнаго значенія. Что касается самаго трактата, то, по словамъ Руссо, трактатъ этотъ представляетъ „собраніе размышленій и наблюденій, безъ порядка и почти безъ связи“, полонъ длинныхъ отступленій и не лишенъ противорѣчій. Правда, что разсужденія и наблюденія Руссо часто блестятъ геніальными мыслями, полны искренняго горячаго увлеченія и нерѣдко представляютъ образцы изложенія и языка; тѣмъ не менѣе всѣ эти достоинства не въ состояніи сдѣлать чтеніе трактата Руссо легкимъ и пріятнымъ для той части читателей, которую нѣмцы называютъ большою публикою, въ особенности же теперь, когда трактатъ Руссо имѣетъ почти исключительно одно историческое значеніе. Эскиросъ, отказавшись отъ формы трактата, имѣлъ въ виду именно большую публику. „Эмиль“ Эскироса есть талантливо и живо написанная педагогическая повѣсть, въ которой беллетристическая форма облекаетъ весьма серьезное и дѣльное содержаніе.

Признавая достоинства сочиненія Эскироса и считая въ высшей степени удачной ту форму, въ которую онъ облекъ свои мысли, мы въ то же время не можемъ согласиться со словами Руссо относительно порядка его размышленій и наблюденій; въ нихъ есть связь логическая, которую мы признаемъ главной. Трактатъ Руссо есть настолько цѣнный вкладъ въ педагогическую литературу, что, помимо его историческаго значенія, онъ по идеямъ, въ немъ высказаннымъ, требуетъ изученія всякаго педагога. Мысль Эскироса—въ видѣ повѣсти популяризировать выработанныя временемъ педагогическія идеи, разумѣется, нельзя не признать въ высшей степени счастливою, потому что ученые трактаты недоступны пониманію той большой публики, о которой упоминается выше; къ тому же большинство читателей требуютъ, чтобы серьезная мысль преподносилась имъ въ видѣ разговоровъ, самая фабула которыхъ представляла бы интересъ. Эскиросъ это какъ нельзя лучше понялъ и облекъ свои мысли въ форму повѣсти, которая читается съ большимъ интересомъ. Говорить дѣльно — этого еще недостаточно, слѣдуетъ говорить понятно, такъ, чтобы всякій васъ понялъ; тогда только вы можете разсчитывать на обширный кругъ читателей,

а слѣдовательно и на то, что слова ваши будутъ имѣть вліяніе и на самую жизнь, что и должно составлять конечную цѣль всякаго писателя. Все сочиненіе Эскироса, замѣчаетъ авторъ, проникнуто мыслью о необходимости общечеловѣческаго воспитанія. Важность этой мысли побуждаетъ автора обратиться къ нашей литературѣ, высказавшейся въ лицѣ своихъ лучшихъ представителей именно за это направленіе въ воспитаніи. Онъ приводитъ цитаты изъ произведеній Бѣлинскаго, Пирогова и Добролюбова. Бѣлинскій, ставя цѣлью воспитанія человѣчность, говоритъ, что подъ нею слѣдуетъ разумѣть „живое соединеніе въ одномъ лицѣ тѣхъ общихъ элементовъ духа, которое равно необходимо для всякаго человѣка, какой бы онъ ни былъ націи, состоянія, въ какомъ бы возрастѣ жизни и при какихъ обстоятельствахъ ни находился, тѣхъ общихъ элементовъ, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоцѣннѣйшее сокровище, и безъ которыхъ онъ не человѣкъ. Подъ этими общими элементами духа мы разумѣемъ—доступность всякому человѣческому чувству, всякой человѣческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образованія каждаго“. „Пироговъ“, говоритъ авторъ, „на вопросъ: къ чему онъ готовитъ своего сына?“ отвѣчалъ: „быть человѣкомъ“, и развилъ эту мысль въ своихъ знаменитыхъ „Вопросахъ жизни“. Здѣсь онъ доказывалъ необходимость общечеловѣческаго воспитанія для всякого, кто хочетъ заслужить имя человѣка. Воспитаніе это онъ считаетъ самымъ удобнымъ, самымъ непринужденнымъ, самымъ естественнымъ“. Ссылаясь на статью Добролюбова „О значеніи авторитета въ воспитаніи“, авторъ говоритъ, что она дополняетъ мысль, приведенную Пироговымъ въ „Вопросахъ жизни“. „Пироговъ показалъ обществу причину господствовавшаго въ немъ зла — преобладаніе внѣшности въ воспитаніи, пренебреженіе внутренняго человѣка; Добролюбовъ разъяснилъ, *какимъ образомъ* именно убивается при воспитаніи внутренній человѣкъ“.

Посмотримъ теперь какъ очерчиваетъ авторъ Эмиля XIX вѣка.

Эмиль не можетъ относиться равнодушно къ явленіямъ общественной жизни, онъ имѣетъ твердыя политическія убѣжденія и готовъ ихъ отстаивать. Для охарактеризованія самаго Эскироса авторъ приводитъ изъ него слѣдующую выписку: „Всякій, кто, живя въ обществѣ, остается чуждымъ борьбѣ интересовъ и формѣ и образу дѣйствій правительства, ученіямъ волнующимъ и раздѣляющимъ всѣ умы—тотъ чудовищное олицетвореніе ничтожества и рожденъ жить въ средѣ дикарей“. Эмиль знакомъ съ трудомъ и любитъ его не отвлеченно; онъ, посѣщая мастерскія научился любить и уважать рабочаго и трудъ, который онъ самъ испыталъ. Благодаря труду онъ здоровъ и силенъ; лишенія для него не страшны. Эмиль имѣетъ еще характеристическую черту: онъ не воспринялъ чье либо готовое міросозерцаніе, а выработалъ его самъ. Очертивъ такъ „Эмиля“ Эскироса, авторъ знакомитъ съ его воспитаніемъ. „Діаметральная противоположность воспитанія ad hoc есть воспитаніе, основанное на законахъ человѣческой природы, воспитаніе естественное; но такъ какъ законы человѣческой природы раскрываетъ намъ наука, то основаніемъ теоріи естественнаго воспитанія можетъ быть только наука. Такой наукой Эскиросъ считаетъ физіологію; но одной физіологіи еще недостаточно; необходима та широкая и разнообразная совокупность данныхъ, которыя можетъ намъ доставить только наука о человѣкѣ—антропологія, область которой охватываетъ не одни только физіологическіе, но и вообще біологическіе, а также и соціологическіе вопросы. Эскиросъ указы-

ваетъ на науку какъ на единственное основаніе педагогики; но изъ этого не слѣдуетъ еще, чтобы мы имѣли право ожидать найти въ его книгѣ готовую педагогическую теорію, основанную на наукѣ. Такой теоріи еще не существуетъ и Эскиросъ создать ее не могъ по той причинѣ, что разработка наукъ, по которой должна воздвигнуться новая педагогика, еще не ушла такъ далеко, чтобы могла доставить достаточныя данныя для всей совокупности педагогическихъ вопросовъ. Изъ этого видно, что эмпирическій характеръ многихъ педагогическихъ положеній неизбѣженъ какъ для Эскироса, такъ и для всякаго современнаго педагога. Эмпиризмъ этотъ ясно сознается, однако же и педагогика выйдетъ изъ него какъ только возможность, зависящая не отъ нея, ей представится. Для настоящаго же важно то, что путь, по которому предстоитъ поступательное движеніе педагогики, ясно опредѣленъ. Эта опредѣленность обезпечиваетъ всю будущность педагогики".

Положеніе это не ново, какъ говоритъ самъ авторъ, не нова и мысль о томъ, что воспитаніе должно быть общечеловѣческимъ, но тѣмъ не менѣе, что же дѣлать, если это необходимо постоянно повторять современному обществу, которое часто утилитарныя цѣли выставляетъ на первый планъ. Авторъ радуется, встрѣчая въ популярной книгѣ мысль о необходимости руководствоваться научными данными при воспитаніи и радость его вполнѣ понятна: дѣйствительно, только картины, рисуемыя Эскиросомъ, могутъ наглядно убѣдить большинство, въ справедливости этой мысли, только наглядное представленіе идеи можетъ сдѣлать ее вполнѣ доступной для всѣхъ и повести къ тому, что „воспитаніе по вдохновенію" и шарлатанство наѣзжихъ будетъ устранено; только проведеніе въ сознаніе массы этой истины можетъ повліять на измѣненіе взгляда на воспитаніе и на измѣненіе этого дѣла въ будущемъ. Цѣль, какъ видите, у автора весьма высокая и тѣмъ больше его заслуга, что средства, имъ употребленныя, какъ нельзя болѣе ей соотвѣтствуютъ. Не представляя полной картины воспитанія Эмиля, авторъ говоритъ лишь о нѣкоторыхъ его сторонахъ, и на столько, на сколько это необходимо для составленія понятія о характерѣ педагогической теоріи Эскироса.

Первое на чемъ онъ останавливается — это на взглядѣ Эскироса на вопросы, связанныя съ развитіемъ характера, и совѣтуетъ не убивать въ дѣтяхъ самостоятельности и не смотрѣть на нихъ какъ на существа, созданныя для утѣхи старшихъ, обязанныя прежде всего сообразоваться съ ихъ вкусами и имъ нравиться.

„Характеромъ (слова, приведенныя авторомъ изъ книги Эскироса) принято называть результатъ сочетанія въ человѣкѣ силъ, корень которыхъ лежитъ въ природѣ, но которыя безпрестанно измѣняются и преобразовываются подъ вліяніемъ внутреннихъ и внѣшнихъ причинъ. Воля, до извѣстной степени, управляетъ нашими склонностями, желаніями и чувствами. Есть-ли эта воля элементъ первобытный, или пріобрѣтенный? По моему, и то и другое. Въ ребенкѣ воля проявляется вмѣстѣ съ его рожденіемъ на свѣтъ; но съ лѣтами, благодаря упражненію именно этой способности, она усиливается въ человѣкѣ и сосредоточивается на опредѣленной цѣли; что касается до внѣшнихъ причинъ, вліяющихъ на характеръ, то достаточно указать на воспитаніе и общество. Человѣкъ, родившійся въ Китаѣ отъ одного изъ послѣдователей Конфуція, не былъ бы способенъ смотрѣть на вещи и поступать такъ, какъ смотрятъ и поступаютъ люди, родившіеся во Франціи отъ христіанскихъ родителей". Авторъ отъ себя замѣчаетъ, что, руководствуясь естественными законами

развитія нравственныхъ силъ ребенка, можно внѣшнимъ образомъ вліять на это развитіе и давать ему то, или другое направленіе. Но вліять слѣдуетъ, не насилуя дѣтскую волю, а отвлекая его отъ того, что портитъ его характеръ. Систему эту авторъ называетъ отрицательной и указываетъ средства вліянія положительнаго: повиновеніе и нравственныя поученія — средства, которыми весьма широко пользовалась система воспитанія ad hoc и которыя, по мнѣнію Эскироса, не достигаютъ цѣли, такъ какъ приказаніе поступать извѣстнымъ образомъ, не объясняя причины, является не воспитательнымъ средствомъ, а дрессировкой; страхъ, на которомъ держится безусловное повиновеніе, побуждаетъ ребенка къ обману, подрываетъ нравственный авторитетъ воспитателя и разрываетъ связь между воспитателемъ и воспитываемымъ. Отсутствіе радостныхъ, свѣтлыхъ минутъ въ жизни ребенка, являющееся слѣдствіемъ постоянной боязни, вліяетъ на угрюмость характера, способствуетъ образованію мрачнаго взгляда на жизнь. „Люди рабочіе", говоритъ авторъ, „угрюмые и мрачные навѣрно перенесли печальную пору дѣтства". Поученія не имѣютъ жизненнаго значенія, потому что не оказываютъ серьезнаго вліянія на выработку характера. Впрочемъ, авторъ того мнѣнія, что не всякая теоретическая мораль лишена значенія; „но значеніе ея не должно быть преувеличиваемо, какъ это безпрестанно дѣлается: такое преувеличеніе прививаетъ дитяти вмѣсто нравственности лицемѣріе. Успѣхъ нравственнаго воспитанія возможенъ только тогда, когда нравственность вырабатывается жизнью и подкрѣпляется примѣрами, представляемыми дитяти окружающею его средой. Безъ этого условія нравственныя поученія не имѣютъ никакой роли въ воспитаніи". Къ сожалѣнію, при воспитаніи въ массѣ часто необходимо бываетъ требовать безусловнаго повиновенія, степень котораго обусловливается какъ величиною самой массы, такъ и ея составомъ; разумѣется къ такому случаю неприложимы вполнѣ выводы Эскироса относительно послушанія, такъ какъ и самъ онъ имѣлъ въ виду не это анормальное по существу явленіе, которое обусловливается чисто матерьяльными выгодами.

Нравственныя поученія должны не подкрѣпляться примѣрами изъ жизни, а вытекать изъ нихъ; объясненіе непонятнаго часто ребенку нравственнаго поступка должно дополнять самые факты, но не болѣе, потому что отвлеченная мораль суха и если, при подкрѣпленіи ее примѣрами, и замѣчается нравственное воздѣйствіе, то это результатъ самаго примѣра, а не предшествовавшихъ ему поученій, которыя обыкновенно позабываются въ силу впечатлительности дѣтской природы. Эскиросъ того мнѣнія, говоритъ авторъ, что безусловное повиновеніе и нравственныя поученія не достигаютъ цѣли и обращаетъ вниманіе на присутствіе эгоизма въ ребенкѣ въ первые годы его жизни. „Дѣло воспитателя—освѣтить его естественные инстинкты чувствами болѣе благородными, чувствами, могущими служить связью отдѣльной личности съ другими, ей подобными. Чтобы дѣло это шло успѣшно, воспитателю необходимо понимать отношенія, существующія между этими чувствами и извѣстными фактами. Такъ, напримѣръ, соболѣзнованіе возникаетъ при видѣ страданій, благодарность связывается съ полученными услугами, любовь къ отечеству нераздѣльна отъ привязанности къ окружающей человѣка мѣстности, дружба рождается и возрастаетъ подъ вліяніемъ добрыхъ отношеній и согласія. Всѣ эти факты могутъ возбуждать соотвѣтствующія имъ чувства, и въ этомъ смыслѣ воспитатель долженъ пользоваться тѣмъ, что даетъ жизнь, не прибѣгая къ пустой риторической болтовнѣ. Умѣніе пользоваться обсто-

ятельствами не должно однако увлекать педагога слишкомъ далеко: Эскиросъ допускаетъ нѣкоторую искуственность въ веденіи этого дѣла, но напоминаетъ въ то же время, что неумѣлость и безтактность могутъ совершенно погубить дѣло". Признаться, мы полагаемъ, что воспитателемъ можетъ быть только хорошій человѣкъ, жизнь котораго представляетъ весьма много примѣровъ, изъ которыхъ самъ воспитываемый сдѣлаетъ выводы, способные воспитать въ немъ нравственное чувство; на нѣкоторые вопросы придется и отвѣчать воспитателю, многое, неясное ребенку, объяснять въ поступкахъ другихъ, обращать вниманіе и на отрицательныя стороны жизни, но при всемъ этомъ можно вполнѣ избѣжать искуственности и, любя свое дѣло, вести его безъ особыхъ ухищреній, а, напротивъ, говорить только ту правду, которая, при всей искренности воспитателя, будетъ имѣть самое неотвратимое и вмѣстѣ съ тѣмъ благодѣтельное вліяніе на питомца. Нужно не то, чтобы васъ не поймали на искуственности, а чтобы вы никогда сами не были искуственны и тогда, будьте увѣрены, вы всего скорѣе достигнете поставленныхъ вами цѣлей. Правдивость и простота вашихъ отношеній къ ребенку есть лучшая гарантія успѣха.

Мы съ особеннымъ удовольствіемъ останавливаемся на слѣдующихъ строкахъ разсматриваемой нами статьи: „Если воспитаніе было ведено правильно, то совершенствованіе характера ребенка выразится возрастаніемъ подчиненія эгоистическихъ его наклонностей наклонностямъ, направляющимъ его къ общей пользѣ. Это подчиненіе совершается непосредственно, вполнѣ независимо отъ какой бы то ни было теоріи. Воспитатель, наблюдая за этой внутренней работой, долженъ помогать ей, направляя ее цѣлесообразно. Не слѣдуетъ забывать только, что помощь воспитателя никогда не должна стѣснять воли дитяти. Стѣсненіе можетъ сдѣлать изъ него личность, неспособную къ борьбѣ, приготовленіе къ которой резюмируетъ собою всю суть воспитанія характера".

Обученію Эскиросъ придаетъ надлежащее значеніе: оно должно имѣть воспитывающее значеніе и быть наглядным. Онъ возстаетъ противъ суровой и сухой обстановки школы; „педанты — учителя, бездушная строгость которыхъ не знаетъ ничего другаго кромѣ авторитета книгъ, ему противны". Самая рѣчь, по его мнѣнію, не столько достигаетъ цѣли, сколько изученіе самой вещи. „Прежде чѣмъ онъ (ребенокъ) выучится читать, слѣдуетъ обратить его вниманіе на множество фактовъ, вполнѣ ему доступныхъ. Объ этомъ часто не заботятся, и вслѣдствіе того извращаютъ тотъ естественный порядокъ, которому необходимо было бы слѣдовать при обученіи: съ однѣми вещами знакомятъ слишкомъ рано, съ другими — слишкомъ поздно. Руководствомъ въ этомъ случаѣ можетъ служить только наука, открывающая намъ законы органическаго, умственнаго и нравственнаго развитія человѣка". Кромѣ необходимости этой естественной постепенности въ переходѣ отъ одного предмета къ другому, слѣдуетъ „соблюдать, говоритъ авторъ, другую важную постепенность, именно постепенность перехода отъ одной стороны одного и того предмета къ другой". Относительно учебниковъ Эскиросъ котегорически говоритъ, что они никуда негодны, потому что, сведя науку до дѣтскаго пониманія чрезъ упрощенія формы, считаютъ это вполнѣ достаточнымъ, тогда какъ содержаніе часто недоступно ребенку. „Обыкновенно забываютъ, что опредѣленія, классификація и формулы, явились не одновременно съ наблюденіями и опытами, а позже, какъ результатъ ихъ.

Слѣдовательно, группы знаній установились вовсе не такъ, какъ ихъ обыкновенно преподаютъ. Обычное преподаваніе извращаетъ естественный порядокъ: ученику сообщаются результаты и заключенія тогда, когда у него нѣтъ еще никакого понятія объ основаніи этихъ результатовъ и заключеній. Между моментомъ высочайшаго развитія науки, выработывавшейся въ теченіе вѣковъ, и невѣжествомъ ученика оно не ставитъ никакой промежуточной степени, не даетъ никакого посредствующаго звена. Это важная ошибка". Авторъ статьи, излагая такимъ образомъ сужденія Эскироса, замѣчаетъ, что рутинное обученіе имѣетъ другой еще важный недостатокъ— истины, излагаемыя въ учебникахъ, часто теряютъ свой научный характеръ, чего никогда не должно быть. Въ концѣ своей статьи авторъ останавливается надъ слѣдующими вопросами: надъ значеніемъ облегчительныхъ пріемовъ при первоначальномъ обученіи и надъ вліяніемъ фантастическаго элемента на умственное развитіе дитяти. Считая труднымъ переходъ отъ непосредственнаго разсматриванія предметовъ къ написанію ихъ названій и предполагая различныя обстоятельства, затрудняющія дѣтямъ грамотность, Эскиросъ старается прежде возбудить въ ребенкѣ желаніе умѣть читать; для облегченія самаго дѣла онъ считаетъ лучшимъ соединить рисованіе, письмо и чтеніе и переходить постепенно отъ одного къ другому. Лучшимъ методомъ онъ считаетъ здравый смыслъ учителя. Читатель, говоритъ Лесевичъ, не узнаетъ изъ разсужденій Эскироса, какія именно явленія обнаруживаютъ трудности начала обученія грамотѣ, какія причины поселяютъ въ ребенкѣ отвращеніе къ книгамъ и, наконецъ, того, о какихъ, именно методахъ говоритъ Эскиросъ, замѣчая, что всѣ изобрѣтатели методовъ упускаютъ изъ виду форму, которой выражается человѣческій умъ въ различные возрасты жизни. Эти соображенія, вмѣстѣ съ отсутствіемъ указаній именъ изобрѣтателей методовъ, кромѣ Бэлля, приводятъ автора статьи къ заключенію, „что Эскиросъ весьма мало знакомъ съ очень важною частью педагогики и что звуковой способъ обученія, также какъ и одновременное обученіе чтенію и письму, ему совершенно неизвѣстны".

Необходимость занять ребенка въ часы, такъ называемаго досуга, затрудняетъ весьма много тѣхъ, кто не полагаетъ предоставить это случаю. Разговоры взрослыхъ, говоритъ авторъ, большею частью такого содержанія, что слушать ихъ ребенку рано; книги даются часто составленныя единственно съ спекулятивною цѣлью. Что же дѣлать? Отвѣтъ на этотъ вопросъ онъ считаетъ не легкимъ и, въ видѣ примѣра, указываетъ на Эмиля, мать котораго, полагая, что разсказы должны соединять въ себѣ занимательное съ полезнымъ, съумѣла стать на точку зрѣнія ребенка. „Она устроила (волшебный) фонарь и добыла для него коллекціи картинъ. Благодаря имъ, разсказамъ ея сообщилась такая занимательность, такая прелесть, что ей не приходилось жалѣть о потерянныхъ деньгахъ и заботахъ. Виды отдаленныхъ странъ, невиданныхъ людей, необыкновенныхъ животныхъ, сохраняя вполнѣ свой реальный характеръ, получали въ то же время въ глазахъ дѣтей какой-то оттѣнокъ фантастичности и, удовлетворяя начинающуюся дѣятельность воображенія, не придавали ей ложнаго направленія, не внушали дѣтямъ вкуса къ далеко не дѣтскимъ вымысламъ, порожденнымъ фантазіей иныхъ временъ или, что гораздо хуже, выжатымъ изъ недальнаго ума какого-нибудь безсмысленнаго сказочника". Такіе разсказы есть конечно обученіе. Почему же авторъ считаетъ, что оно должно быть въ часы досуга ведено

при помощи волшебнаго фонаря, а не при помощи другихъ пособій? Наконецъ, слѣдуетъ ли все время ребенка занимать различными вещами и не нужно ли дать ему и часы отдыха, которыми онъ могъ бы распорядиться по своему усмотрѣнію, наблюдая при этомъ только за тѣмъ, чтобы занятія его не имѣли вреднаго на него вліянія? Мы полагаемъ, что масса впечатлѣній, получаемыхъ ребенкомъ, должна непремѣнно соотвѣтствовать его возрасту и что необходимо предоставить въ его распоряженіе время, которое онъ могъ бы употреблять согласно съ своими наклонностями съ тѣмъ ограниченіемъ, о которомъ мы только что упомянули въ послѣднемъ вопросѣ. Волшебный фонарь есть хорошее учебное пособіе, но придавать ему особое значеніе въ виду развитія фантазіи, не слѣдуетъ. Воображеніе дитяти постоянно работаетъ, такъ что для этого вполнѣ достаточно тѣхъ впечатлѣній, которыя производитъ на него сама жизнь; искуственно же возбуждать новыя по меньшей мѣрѣ излишне.

Заканчивая свою статью, авторъ высказываетъ желаніе, чтобы разбираемая имъ книга нашла обширный кругъ читателей. Вполнѣ раздѣляя его желаніе, мы не можемъ не сказать, что и относительно его почтеннаго труда слѣдуетъ желать того же; въ особенности мы рекомендуемъ прочесть его статью тѣмъ, которые не предполагаютъ ознакомиться съ разобранною имъ книгою.

Въ іюльской и августовской книжкахъ „Отечественныхъ Записокъ“ мы находимъ рецензіи нѣкоторыхъ книгъ педагогическаго содержанія, такъ въ іюльской разобраны: „Христоматія новой русской литературы“—С. Бураковскаго, „Книга для первоначальнаго чтенія въ народныхъ школахъ“ В. Водовозова и того же автора „Книга для учителей», заключающая объясненія къ предъидущей, въ августовской—„Исторія школьнаго учителя“ Эркмана Шатріана (изданіе Гриднина и Рождественскаго) и „Нашъ другъ“ А. Н. Корфа. Мы слишкомъ много мѣста въ нашемъ обозрѣніи посвятили ознакомленію со статьей Лесевича и названныя книги настолько извѣстны, что мы не станемъ приводить здѣсь соображеній рецензента, а замѣтимъ только, что о книгѣ С. Бураковскаго сдѣланъ неодобрительный отзывъ, о книгахъ Водовозова и объ „Исторіи школьнаго учителя“—въ высшей степени одобрительный; о „Нашемъ другѣ“ рецензентъ говоритъ слѣдующее: „Произведеніе барона Корфа, обладая нѣкоторыми несомнѣнными достоинствами, не чуждо также и замѣчательныхъ недостатковъ, проистекающихъ частію отъ свойствъ самой программы, выработанной авторомъ, частію отъ промаховъ, допущенныхъ при ея выполненіи“ *).

По поводу книги Эскироса Н. В. Шелгуновъ написалъ статью „Основы раціональнаго воспитанія“ (Дѣло №№ 7 и 8), къ которой мы и намѣрены теперь обратиться. Въ этой объемистой статьѣ встрѣчаются много дѣльныхъ замѣчаній, но на ряду съ ними такія положенія, которыя нельзя не признать странными. На первой же страницѣ, авторъ, объясняя причины появленія „L'Emile du XIX siècle“ вниманіемъ, которымъ пользуются нынѣ книги, трактующія о воспитаніи, замѣчаетъ, что прежде, чѣмъ говорить о невѣжествѣ

*) Весьма подробный и обстоятельный разборъ этого труда Барона Корфа, читанный въ Пед. Обществѣ г. Миропольскимъ будетъ помѣщенъ въ первыхъ нумерахъ за 1872 годъ «Сем. и Шк.» вмѣстѣ съ стенографированными отвѣтами и объясненіями Бар. Корфа на сдѣланныя замѣчанія по поводу его книги.

Ред.

народа, образованнымъ нужно сознать свое собственное невѣжество. „Народъ глупъ, потому что онъ не учился. Правда. Образованные же глупы, потому-что учились. И это еще большая правда". Слову „образованные", положимъ, присвоивается понятіе далеко ему не соотвѣтствующее: подъ образованными авторъ разумѣетъ, очевидно, людей, успѣвшихъ кое-чему обучиться и пріобрѣсти внѣшній лоскъ, но, и при такомъ толкованіи, все таки нельзя согласиться съ его афоризмомъ „образованные глупы, потому что учились". Во Франціи невѣжество образованныхъ, по словамъ автора, питало народное невѣжество. Оставляя въ сторонѣ игру словъ, мы не можемъ не указать на эту мысль, какъ на противорѣчащую первой; оказывается, что не образованные глупо дѣйствовали, а невѣжественные, и потому полагаемъ, что они невѣжественны или вѣрнѣе, такъ называемые образованные дѣйствовали глупо въ степени обратно пропорціональной ихъ образованности.

Обращаясь къ предисловію предпосланному переводу книги Эскироса, Н. В. Шелгуновъ указываетъ, что переводчица, г-жа Цебрикова, высказала въ немъ свои воззрѣнія на идеалъ человѣка, сложившійся теперь въ обществѣ,—идеалъ не чувствительнаго, любящаго, добродѣтельнаго человѣка природы Руссо, но энергическаго борца, честнаго работника для блага человѣчества, гражданина общества. „Тутъ кто-нибудь да не понимаетъ другъ друга", говоритъ авторъ. „Борецъ не можетъ быть идеаломъ, ибо борьба не идеалъ и не цѣль жизни. Борьба—крайность, неизбѣжность; она можетъ быть временнымъ средствомъ, но она не можетъ быть задачей и идеаломъ". Недоразумѣніе между авторомъ, полагающимъ, что переводчица не понимаетъ Руссо, и ею очевидно. Борецъ не конечный идеалъ, но герой своего времени. Жизнь есть борьба, а потому всякій человѣкъ является борцемъ и желательно, чтобы онъ былъ честнымъ. Г-жу Цебрикову можно упрекнуть въ томъ, что намѣченный ею идеалъ не вполнѣ вѣренъ жизни, потому что человѣкъ является не исключительно борцомъ, но изъ словъ переводчицы авторъ дѣлаетъ упрекъ, для котораго онъ не имѣетъ полныхъ основаній; онъ говоритъ: „Вамъ нужны борцы: человѣкъ въ доспѣхахъ и съ револьверомъ въ рукѣ для васъ идеалъ человѣка. Подумайте, что вы говорите!..." Точно будто г-жа Цебрикова проповѣдуетъ воспитаніе чисто солдатское. Пересоливъ, авторъ возражаетъ затѣмъ своимъ же измышленіямъ. Подумайте г. Шелгуновъ, что вы сами говорите!... Мысль г-жи Цебриковой вовсе не нова и это отлично знаетъ г. Шелгуновъ, что вполнѣ ясно изъ слѣдующихъ его словъ: „у Эскироса и нѣтъ своего собственнаго идеала, потому что онъ держится образца Руссо, и во-вторыхъ, если Руссо и не говоритъ ни слова о воспитаніи энергическаго борца, честнаго работника для блага человѣчества и гражданина общества, то только потому, что ничѣмъ другимъ Руссо и не хочетъ дѣлать своего Эмиля". Отъ ошибки переводчицы, что ей въ Эмилѣ Эскироса почудился совершенно новый идеалъ, тогда какъ въ немъ далеко немногое ново, до прицѣпливанія сабелекъ и пистолетиковъ, на что возражаетъ г. Шелгуновъ, еще очень далеко. Нападая на красивыя слова, авторъ впалъ въ тотъ же грѣхъ и сталъ писать фразы. „Руссо своей системой воспитанія", говоритъ авторъ, „хочетъ исправить ошибки цивилизаціи". „Руссо думаетъ достигнуть того, что Эмиль усвоитъ однѣ хорошія стороны цивилизаціи и останется внѣ вліянія дурныхъ. Руссо умалчиваетъ, что у прогресса могутъ быть и другія средства, болѣе всеобщія, чѣмъ исправленіе людей воспитаніемъ. Чтобы спасти людей отъ дурнаго, нужно просвѣтить сначала взрослыхъ. Если бы всѣ

успѣхи человѣчества были основаны на дѣтскомъ воспитаніи, то едва ли бы Европа была теперь дальше среднихъ вѣковъ. Ничто не бывало всегда такъ скверно и ниже требованій дѣйствительности, какъ воспитаніе дѣтей. Прогрессъ свершался взрослыми, свершался тѣми, кого научила понимать и думать не школа, а жизнь. Чтобы была хороша школа, нужно, чтобы стала хороша жизнь; нужно, чтобы взрослые стали умнѣе. Не школьники виноваты въ теперешнихъ бѣдахъ Франціи, а та система по которой взрослые не могли исправлять своихъ сужденій и учиться въ самой жизни тому, чему только одна жизнь и можетъ научить. Слѣдовательно не школа приготовляетъ людей, а взрослые школу. Дѣти ваши будутъ тѣмъ, чѣмъ вы дадите имъ возможность сдѣлаться, и когда говорятъ объ исправленіи воспитанія, то при этомъ предполагается прежде всего исправленіе не дѣтей, а исправленіе отцовъ. Если бы школой можно было исправить цивилизацію, то десяти лѣтъ было бы достаточно, чтобы обновить всю Европу, и Францію миновала бы теперешняя катастрофа". Воспитаніе, говоритъ авторъ далѣе, есть по прежнему больное мѣсто цивилизованнаго міра и приводитъ случай, разсказанный въ „Архивѣ Судебной Медицины" объ *образованной* дамѣ, которая была настолько невѣжественна, что, не имѣя возможности кормить своего ребенка грудью, не захотѣла кормить его коровьимъ молокомъ, а вздумала замѣнить его булкой на водѣ; ребенокъ вскорѣ умеръ. Отъ этого факта авторъ переходитъ къ фактамъ мелкаго, повседневнаго невѣжества и замѣчаетъ, что нѣтъ родителей, не желающихъ счастья своимъ дѣтямъ, и воспитывающихъ ихъ безъ увѣренности въ величайшей пользѣ своего труда. „И чего не выдѣлывается съ этими бѣдняками, для ихъ счастія! А между тѣмъ одни изъ родителей искренно убѣждены въ томъ, что они непогрѣшимы; другіе же, смущаясь иногда неразрѣшимыми вопросами, ищутъ совѣтовъ, наставленій, указаній. Но съ одной стороны ихъ нѣтъ, и взоры упованія кидаются вокругъ тщетно". Остановимся на время и разберемъ высказанное авторомъ. Если для хорошаго воспитанія нужны хорошіе люди, то изъ этого еще не слѣдуетъ, что школа безсильна въ приготовленіи людей. Одна школа не приготовитъ человѣка, потому что онъ не можетъ быть изолированъ отъ вліяній жизни, да этого и не нужно, но школа можетъ значительно способствовать воспитанію хорошихъ людей и сдѣлаетъ это, если дѣятелями въ ней будутъ хорошіе педагоги. Руссо умалчиваетъ о всеобщихъ средствахъ исправленія людскихъ нравовъ, потому что онъ имѣетъ въ виду воспитательное вліяніе. Если общество и не отличается высокимъ развитіемъ образованія, то все таки въ его средѣ находятся люди развитые, которые, при умѣніи воспитывать, могутъ принести огромную пользу содѣйствіемъ образованію цѣлой массы; иначе дилемма представляется неразрѣшимой: люди дурны, потому что дурно общество, лучшихъ же людей нельзя ожидать, потому что дурные не могутъ воспитать хорошихъ. Общество нуждается въ указаніяхъ людей свѣдущихъ въ дѣлѣ воспитанія, и потому слѣдуетъ радоваться переводу книги Эскироса, говорящаго въ ней весьма много дѣльнаго. „Книга эта писана для французовъ, говоритъ авторъ, а не для насъ, темныхъ русскихъ". Въ воспитаніи людей, независимо отъ ихъ національности, есть очень много общихъ положеній и книга Эскироса способствуетъ ихъ разъясненію, почему мы и признаемъ ее полезною далеко не для однихъ французовъ. Если родители обратятъ серьезное вниманіе на воспитаніе, если они захотятъ поучиться и если школы

свято будутъ выполнять свой долгъ, то общество дѣйствительно весьма скоро можетъ во многомъ измѣниться къ лучшему, что мы отъ души и желаемъ. Автору не нравится, что въ разбираемой имъ книгѣ встрѣчаются теоретическія обобщенія, онъ желалъ бы, чтобы разсматриваемые вопросы были проще, непосредственнѣе. „Для отцовъ и матерей нашей глухой провинціи", говоритъ онъ, „а особенно для матерей, нужны книги, меньше всего наполненныя теоретическими обобщеніями. Къ воспитанію нашихъ родителей нужно примѣнить тотъ-же наглядный методъ, какой употребляетъ мать у Эмиля Эскироса. Вы, какъ писатель и мыслитель, держите принципъ крѣпко въ своей головѣ и будьте послѣдовательны, но имѣйте благоразуміе не надоѣдать своими теоретическими разсужденіями читателю и особенно читательницѣ. Читателю давайте рядъ фактовъ, во-первыхъ, изъ русской жизни, такъ, чтобы книга являлась наглядной картиной окружающей дѣйствительности и получила жизненное содержаніе, а не переносила бы читателя въ Англію, Перу, во Францію, а во-вторыхъ, придайте своей книгѣ практическій характеръ, т. е. снабдите ее руководящими примѣрами и чѣмъ больше ихъ, тѣмъ лучше. Такой рецептурный характеръ не уронитъ ни принципа, ни теоріи, и не выставитъ въ обидномъ свѣтѣ вашей авторской основательности. Самое дурное, что можетъ случиться, что книгу прочитаютъ очень многіе, а это все, что требуется отъ книги".

Безъ сомнѣнія публика требуетъ популярныхъ книгъ, популярнаго изложенія, но рецептурный характеръ книги неудовлетворитъ читателя по той простой причинѣ, что на всякій случай рецепта не пропишешь. Желательно провести общіе принципы, выработанные педагогикой, принципы, руководясь которыми родители вели бы дѣло воспитанія дѣйствительно раціонально, понимая значеніе каждаго вліянія, производимаго людьми и обстановкой на ребенка. Усвоеніе этихъ принциповъ образуетъ изъ нихъ лицъ, способныхъ въ извѣстной степени воспитывать, и устранитъ множество случаевъ недоумѣнія, въ которыхъ рецепты не всегда смогутъ удовлетворить. Указаніе примѣровъ — вещь прекрасная, факты необходимы тоже, но факты научные, изучая которые, можно вывести основныя положенія воспитанія. Изучите прежде всего человѣка, какъ существо, живущее физически и умственно, изучите законы его развитія, самую среду въ которой онъ живетъ, значеніе и степень различныхъ вліяній,— однимъ словомъ учитесь сами, воспитайте свой характеръ и тогда только принимайтесь воспитывать другихъ. Мнѣніе, что воспитаніе „есть нѣчто недоступное для обыкновенныхъ людей"—дѣйствительно предразсудокъ, но иначе какъ заблужденіемъ нельзя назвать и убѣжденіе большинства родителей въ своихъ великихъ педагогическихъ способностяхъ, убѣжденіе, основывающееся главнѣйшимъ образомъ на отсутствіи понятія объ организмѣ человѣка, на полномъ невниманіи къ тому, что вырабатываетъ наука, говоря вообще, на полномъ невѣжествѣ.

Авторъ повидимому весьма мало знакомъ съ педагогической литературою, иначе онъ не сталъ бы преувеличивать въ такой степени, какъ онъ это сдѣлалъ въ слѣдующихъ строкахъ: „То, чѣмъ обязываетъ теоретическая педагогія, доступно царямъ, а не обыкновеннымъ людямъ. Заговоритъ-ли педагогъ о необходимости свѣжаго воздуха въ дѣтской, онъ предлагаетъ окрасить стѣны масляной краской и мыть ихъ каждый день съ мыломъ. Педагогъ совѣтуетъ имѣть двѣ комнаты—пока въ одной моютъ и освѣжаютъ воздухъ, дѣти должны играть въ другой. Заговоритъ-ли педагогъ о чистотѣ дѣтскаго тѣла—окажется

необходима цѣлая система ваннъ съ термометрами, душами и нагрѣтыми суконками, а для мытья дѣтскаго бѣлья—цѣлое прачешное заведеніе, такъ всего много и такъ все разнообразно. Заговоритъ-ли педагогъ о нравственномъ образованіи—оказывается, что за ребенкомъ нужно ходить какъ за цыпленкомъ, слѣдить за каждымъ его побужденіемъ, не пропустить ни одного его крика; каждому порыву, желанію найти мѣсто и причину и дать раціональное удовлетвореніе. У всякаго кто прочитаетъ книжку, написанную теоретикомъ воспитателемъ, рисуется въ воображеніи богатый домъ, съ многочисленной прислугой, съ гувернерами и гувернантками; дѣти разряженныя въ панталончики и кружева, гуляющія съ мамками, нянъками и приставниками. Воспитаніе представляется какимъ-то тепличнымъ уходомъ, совершенно недоступнымъ, и бѣдные родители съ глубокимъ вздохомъ сожалѣютъ, что не могутъ дать своимъ дѣтямъ воспитанія". Чтобы хорошо воспитать дѣтей, конечно нужны матеріальныя средства, но вовсе не богатство. Картина, нарисованная авторомъ, не только не согласуется съ мнѣніями педагоговъ, но положительно дика, и родители должны быть очень глупы для того, чтобы сожалѣть о томъ, что они не въ состояніи воспитать своихъ дѣтей подобнымъ образомъ. Мы, говоря откровенно, полагаемъ, что авторъ, нападая на узкихъ теоретиковъ, у которыхъ подчасъ въ самомъ дѣлѣ встрѣчается смѣшное, черезъ-чуръ увлекся и не поскупился на краски слишкомъ яркія. Педагоги, напротивъ, полагаютъ, что богатая жизнь и обстановка, въ томъ видѣ, какъ они существуютъ, непригодны для воспитанія точно также, какъ непригодна сырая квартира и общество невѣжественныхъ, измученныхъ людей, у которыхъ сложились взгляды весьма односторонніе.

Роскошь и праздность, окружающія часто богатаго мальчика, слишкомъ дурно вліяютъ на его развитіе для того, чтобы педагогъ могъ желать для своего питомца подобную обстановку. Точно также педагоги не имѣютъ въ виду воспитать идеальныхъ людей—„несчастныя существа, которымъ нѣтъ на землѣ никакого дѣла", какъ выражается авторъ. Объ идеалахъ педагоговъ далеко нельзя сказать, чтобы отъ нихъ отзывало такой мертвечиной, напротивъ, эти печальныя явленія скорѣе можно отнести къ числу исключеній. Живые люди создаютъ и жизненные идеалы, не сходя съ той почвы, на которой они живутъ; предназначенные къ жизни должны умѣть жить, раздѣлять, по необходимости даже, интересы другихъ, а не чуждаться этихъ интересовъ.

„Въ своей нѣжной заботливости о дѣтяхъ", говоритъ авторъ, „маменьки обыкновенно ссылаются на множество опасностей, которыя окружаютъ ихъ дѣтей. Боязнь воображаемыхъ опасностей простирается иногда до того, что готовы не учить ребенка ходить. Эти страхи воспитали въ маменькахъ идеалисты и педагоги-теоретики". Интересно бы знать на чемъ основываетъ авторъ приведенныя нами слова, гдѣ откопалъ онъ педагоговъ, внушающихъ такіе страхи? Педагоги обращаютъ вниманіе лишь на то, что за дѣтьми требуется разумный надзоръ и вовсе не думаютъ сочинять воображаемыхъ опасностей. Кстати замѣтимъ, что учить ребенка ходить вовсе не слѣдуетъ, потому что когда онъ достаточно физически разовьется, когда пріобрѣтетъ силы, необходимыя для того, чтобы ходить, онъ и безъ ученья самъ ими воспользуется. Учить ходить просто вредно, потому что дѣлать это приходится тогда лишь, когда ребенокъ еще слабъ и когда ему ходить еще слишкомъ рано; хожденіе же въ такомъ случаѣ дѣйствуетъ на него вредно и

ведетъ ненормальное развитіе груди, спиннаго хребта и искривленіе ногъ. Вопросы физическаго воспитанія столь важны и, къ сожалѣнію, раціональныя понятія о немъ встрѣчаются на столько рѣдко, что мы позволимъ себѣ привести мнѣніе А. Комба, извѣстнаго автора переведенной у насъ книги „Уходъ за дѣтьми физическій и нравственный". Комбъ говоритъ, что по мѣрѣ того, какъ силы дѣтей крѣпнутъ, дѣти начинаютъ обнаруживать желаніе дѣлать самостоятельныя движенія, что извѣстно всякому отцу и матери, которые хотя съ нѣкоторымъ вниманіемъ относятся къ развитію своихъ дѣтей. При этомъ няньки нерѣдко имѣютъ обыкновеніе поощрять ихъ къ такимъ движеніямъ, которыя для нихъ совершенно преждевременны. Всего лучше, совѣтуетъ Комбъ, поступать въ этомъ случаѣ такъ: сажать ребенка на коверъ, гдѣ бы онъ могъ свободно дѣлать движенія всѣми членами, ползать, валяться, и для поощренія его къ движеніямъ можно класть игрушки въ такомъ отъ него разстояніи, чтобы, сдѣлавъ движеніе, онъ могъ бы ихъ достать. Слѣдуя этому совѣту, мы достигнемъ того, что ребенокъ скорѣе окрѣпнетъ и скорѣе выучится ходить, и даже походка у него будетъ тверже и увѣреннѣе, чѣмъ когда его преждевременно ставятъ на ноги и заставляютъ ходить, поддерживая рукой или на помочахъ. Если приняты всѣ надлежащія предосторожности, то этотъ способъ *не представляетъ для ребенка ни малѣйшей опасности*, и при этомъ даже весьма забавно смотрѣть, какъ ребенокъ, получивъ свободу движеній, самъ начинаетъ оберегать себя.

Когда матери берутъ исключительно на себя уходъ за ребенкомъ, то заботливость ихъ о немъ дѣйствительно весьма часто вводитъ ихъ въ заблужденіе, и онѣ видятъ опасность для него тамъ, гдѣ ея нѣтъ; но виноваты въ этомъ не педагоги которые руководствуются въ этомъ случаѣ законами развитія человѣческаго организма; причина невѣрно направленной заботливости матери заключается въ ея горячей любви къ своему дѣтищу и въ отсутствіи часто элементарныхъ свѣдѣній о жизни тѣла ребенка. Устранивъ всѣ внѣшніе предметы, которые могутъ причинить вредъ ребенку, говоритъ Комбъ, смѣло можно предоставить ему свободу движенія, потому что трудно, чтобъ онъ самъ сдѣлалъ вредъ себѣ; онъ будетъ ползать и не станетъ на ноги, пока кости не будутъ достаточно крѣпки для поддержанія туловища, а мускулы достаточно сильны для движенія ногами. „И такъ", продолжаетъ цитируемый нами педагогъ-медикъ, *„не слѣдуетъ преждевременно поощрять ребенка къ ходьбѣ.* Едва онъ почувствуетъ въ себѣ достаточно силы и способность управлять мускулами, онъ самъ начнетъ дѣлать усилія, чтобы встать на ноги. Начиная ходить дѣти обыкновенно ищутъ сначала какой нибудь сторонней опоры, держатся за мебель или просятъ помощи няньки; но при этомъ надо наблюдать, чтобъ онѣ не привыкали слишкомъ полагаться на чужую помощь. Вообще употребленіе всякаго рода искуственныхъ мѣръ, чтобы заставить дѣтей скорѣе ходить, когда у нихъ кости и мускулы еще недостаточно крѣпки, неизбѣжно ведетъ къ вреднымъ послѣдствіямъ", на которыя мы уже указали выше, и здѣсь прибавимъ только, что, какъ указываетъ это и Комбъ въ числѣ другихъ, занимающихся вопросами воспитанія, привычка полагаться на чужую помощь, развивающаяся при хожденіи на помочахъ и при вожденіи за руку, дѣлаетъ ребенка не внимательнымъ къ своимъ движеніямъ что одинаково вредно и въ физическомъ и въ умственномъ отношеніи. Объ искуственныхъ способахъ, придуманныхъ для скорѣйшаго пріученія ребенка

къ ходьбѣ. Комбъ того мнѣнія, что они представляютъ тѣмъ бо́льшую опасность, что нерѣдко вводятъ въ заблужденіе ребенка касательно дѣйствительныхъ его силъ и это ведетъ къ тому, что имъ не принимаются надлежащія мѣры предосторожности. Не слѣдуетъ чрезмѣрно оберегать ребенка при каждомъ его движеніи и приходить въ испугъ при самой незначительной опасности. Личный опытъ лучше научаетъ ребенка избѣгать вреда, чѣмъ всѣ возгласы чрезмѣрно заботливыхъ нянекъ. Вообще при такомъ уходѣ, когда оберегается ихъ малѣйшее движеніе, дѣти дѣлаются робки, нерѣшительны, — обнаруживаютъ недостатокъ разсудительности, присутствія ума. Комбъ касается, какъ видите, и вліянія излишней заботливости на умственное развитіе; далѣе онъ говоритъ, что въ первомъ возрастѣ, какъ и въ послѣдующіе, воспитаніе должно главнымъ образомъ развивать способность къ самостоятельной дѣятельности тѣлесной и умственной и способствовать тому, чтобы она направлялась согласно указаніямъ природы. „Пока мы будемъ, какъ машины, дѣйствовать по чужой волѣ, и насъ будетъ оберегать чужое благоразуміе, никогда не достигнемъ ни той тѣлесной крѣпости, ни того умственнаго совершенства, которыя намъ доступны: это надо постоянно имѣть въ виду даже при уходѣ за дѣтьми перваго возраста. Нерѣдко случается въ бѣдныхъ классахъ, что дѣти трехъ, даже двухъ лѣтъ, охраняютъ дѣтей, которыя ихъ моложе, и обнаруживаютъ при этомъ удивительную понятливость, которую, повидимому, трудно ожидать въ такой ранній возрастъ“. Вотъ что говоритъ Комбъ и съ чѣмъ согласны педагоги; ложныя опасенія ими не проповѣдуются и они вовсе не рекомендуютъ тепличное воспитаніе. Мы могли бы точно также привести мнѣнія педагоговъ и относительно необходимости для дѣтей прогулокъ, такъ какъ авторъ говоритъ, что матери, боясь сквознаго вѣтра, совсѣмъ перестаютъ пускать дѣтей гулять, но это заставило бы насъ слишкомъ распространиться, а мы и то слишкомъ много удѣлили мѣста вопросу о первопачальномъ хожденіи; сдѣлали мы это потому, что заблужденіе на этотъ счетъ слишкомъ распространено и это насъ обязывало остановиться на этомъ вопросѣ и сдѣлать его по возможности яснымъ. Причину существованія страха за дѣтей и предразсудковъ Шелгуновъ видитъ въ томъ, что воспитаніе представляется родителямъ какою-то исключительною мудростью, безукоризненной практической послѣдовательностію теоріи воспитанія, причемъ онъ указываетъ на Руссо, какъ на писателя, бывшаго не чуждымъ этого предразсудка. „Такая послѣдовательность“, по мнѣнію автора, „сбиваетъ съ толку и заставляетъ смотрѣть на воспитаніе, какъ на очень черную, на очень трудную работу, не дающую ни минуты отдыха. Воспитаніе дѣйствительно вещь не легкая; воспитатель долженъ обладать многими качествами, которыя у насъ, къ сожалѣнію, далеко не всеобщи и къ этимъ трудностямъ присоединяется и указываемая авторомъ, заключающаяся въ томъ, чтобы въ самой семьѣ окружить ребенка и разумной практикой“, причемъ авторъ, повидимому, считаетъ необходимымъ, чтобы родители были таковы, какими они хотятъ сдѣлать своихъ дѣтей. Но вѣдь это какъ разъ не соотвѣтствуетъ жизни, ибо всегда родители, какого бы высокаго мнѣнія ни были о себѣ, всегда сознаютъ многіе изъ своихъ недостатковъ и, безъ сомнѣнія, желаютъ, чтобы къ дѣтямъ они не привились. Нѣтъ, родители скорѣе всегда хотятъ сдѣлать своихъ дѣтей лучше себя и это вполнѣ понятно, но, къ сожалѣнію, часто, при неумѣніи вести дѣло, они далеко не достигаютъ своей цѣли. „Многіе родители“, говоритъ

авторъ, „только потому смотрятъ такъ безнадежно на свои педагогическія способности, что имъ рисовали педагогію всегда въ видѣ неразрѣшимой тарабарщины, которую слѣдуетъ изучать въ особомъ заведеніи, и удостоиться диплома. Этотъ страхъ родителей напоминаетъ страхъ школьниковъ, боящихся грамоты. Изъ науки и знанія дѣлали пугало, потому что учили страхомъ. Еще бы дѣтямъ не бояться ученія, когда ученіе и наказаніе для нихъ одно и то же! Взгляните на школьника въ школѣ — это оторопѣлый Яшка, тупо смотрящій на Оспна Харитоныча, потому что онъ не понимаетъ, чего отъ него требуютъ. Такъ же цѣпенѣетъ мозгъ и у родителей предъ непостижимой мудростію педагогіи, которая въ сущности очень проста и понятна. Родители воображаютъ, что воспитывать дѣтей значитъ усвоить себѣ торжественный видъ, напустить важность, держать себя иначе, ходить иначе и олицетворять собою принципъ безошибочности и неизвѣстной формальной сухой строгости". Пожалуй и это бываетъ, но теоретики-педагоги тутъ не при чемъ. Большинство невѣжественныхъ родителей, напротивъ, находятся въ убѣжденіи, что они понимаютъ дѣло воспитанія чуть ли не лучше всѣхъ, они не чувствуютъ себя безпомощными, наказываютъ не менѣе даже учителей въ школахъ, хотя послѣднимъ всегда труднѣе управиться съ массою, чѣмъ родителямъ съ двумя-тремя дѣтьми. То и дѣло видишь, какъ маменьки и весьма подчасъ сердобольныя, угощаютъ своихъ ребятъ въ минуты вспышки тычками и колотушками и въ часъ разъ по десяти напоминаютъ имъ о розгѣ, папеньки зачастую обращаются въ учебныя заведенія съ просьбою высѣчь сынка. И дѣлается это потому, что родители не вдумывавшіеся въ вопросы воспитанія, часто даже не имѣющіе и сноснаго общаго образованія, по невѣжеству своему считаютъ себя всезнающими, неподозрѣвая даже, что знаніе это, какъ и всякое другое, пріобрѣтается трудомъ и при первомъ же затрудненіи пассуютъ и обращаются то съ теплой вѣрой, то по привычкѣ къ розгѣ. Педагогію никто не рисуетъ въ видѣ „неразрѣшимой тарабарщины", изучать ее можно и не въ заведеніяхъ, дипломы тутъ не играютъ никакой роли, все дѣло лишь въ томъ, чтобы добросовѣстно отнестись къ дѣлу и раньше чѣмъ производить дѣтей слѣдуетъ кое чему поучиться и у теоретиковъ-педагоговъ, которыхъ такъ недолюбливаетъ г. Шелгуновъ. Родители развитые затратятъ даже не очень много времени для ознакомленія съ тѣмъ, что выработала педагогія, потому что она черпаетъ свѣдѣнія изъ наукъ, болѣе или менѣе знакомыхъ людямъ, получившимъ образованіе. Правила воспитанія дѣйствительно просты и мы можемъ согласиться съ авторомъ, когда онъ говоритъ: „Держите себя просто, дѣлайте, что вы дѣлаете, не скучайте съ дѣтьми и на нихъ не наводите скуки, будте для нихъ практическимъ примѣромъ хорошихъ, добрыхъ чувствъ хорошихъ, добрыхъ мыслей, съумѣйте не разстроить имъ желудка и сберечь имъ здоровье и если вы всего этого достигнете, вы отличнѣйшій педагогъ". Но дѣло въ томъ, что для того, чтобы не пріучить дѣтей скучать, нужно дать имъ возможность направить свои силы на занятія, которыя для нихъ дѣйствительно интересны, а для этого нужно знать, что можетъ интересовать дѣтей и умѣть отвѣчать на массу вопросовъ, постоянно предлагаемыхъ дѣтьми и часто остающихся безъ отвѣтовъ, или, что еще хуже, дающихъ иногда поводъ преподносить имъ такіе отвѣты, неразумность которыхъ сознается и самими родителями. Не слѣдуетъ преувеличивать трудностей воспитанія, что впрочемъ часто дѣлается, благодаря тому, что созданные педагогами идеалы представляютъ слишкомъ много затрудненій для ихъ осуществленія,

но не слѣдуетъ также считать дѣло это слишкомъ простымъ, потому что это можетъ повести къ тому, что родители, имѣющіе часто преувеличенное мнѣніе о своихъ педагогическихъ способностяхъ, совсѣмъ успокоются и перестанутъ заглядывать въ сочиненія, написанныя спеціалистами, что уже никакъ не будетъ способствовать улучшенію воспитанія. Авторъ того мнѣнія, что воспитывать людей въ простыхъ здоровыхъ привычкахъ и создавать физическихъ крѣпчаковъ намъ гораздо легче, если только мы станемъ смотрѣть менѣе вычурно на воспитаніе и поймемъ, что послѣдовательность, которая такъ пугаетъ насъ въ педагогическихъ книгахъ, есть послѣдовательность теоретическая, которая въ дѣйствительной жизни недостижима. Вычурно смотрѣть ни на что не слѣдуетъ, а потому и на воспитаніе но это еще не значитъ, что мы съумѣемъ воспитать здоровыхъ людей, если будемъ руководствоваться одними доморощенными взглядами; физическое воспитаніе требуетъ точно также знаній и чѣмъ они серьезнѣе, тѣмъ болѣе шансовъ ожидать успѣха. Теоретическая послѣдовательность не можетъ быть строго проведена въ жизни, потому что создающіе теорію весьма многаго могутъ не предвидѣть, но вообще послѣдовательность въ воспитаніи необходима, и она является слѣдствіемъ твердаго характера воспитателя, дѣйствія котораго всегда будутъ до извѣстной степени послѣдовательны. Впрочемъ цѣль автора, когда онъ говоритъ, что воспитаніе дѣло весьма простое, заключается въ томъ, чтобы убѣдить родителей, которые, по его мнѣнію, будутъ поражены трудностями этого дѣла изъ книги Эскироса, въ томъ, что они сами могутъ воспитывать своихъ дѣтей.

Мы вполнѣ соглашаемся съ этимъ его мнѣніемъ; прямая обязанность родителей заниматься воспитаніемъ своихъ дѣтей, но, повторяемъ, дѣло это требуетъ знаній, которыя съ большимъ удобствомъ можно черпать изъ педагогическихъ сочиненій. Когда воспитаніе приходится поручать посторонним лицамъ—это большое несчастіе, это отступленіе отъ естественнаго порядка; для того же, чтобы самимъ не впасть въ заблужденія родителямъ весьма полезно обращаться за совѣтами къ людямъ, посвятившимъ себя педагогической дѣятельности и изъ этихъ совѣтовъ черпать новыя силы для достиженія воспитательныхъ цѣлей. Въ подтвержденіе нашихъ словъ мы позволимъ себѣ привести цитату изъ Руссо, на котораго ссылается авторъ. „Точно такъ, какъ настоящею кормилицею должна быть мать“, говоритъ авторъ Эмиля, „настоящимъ воспитателемъ долженъ быть отецъ, оба они должны условиться въ порядкѣ занятій, также какъ и въ системѣ. Изъ рукъ матери ребенокъ долженъ перейти въ руки отца. Разсудительный, хотя и ограниченный отецъ воспитаетъ ребенка лучше, чѣмъ самый искусный наставникъ въ мірѣ: усердіе успѣшнѣе замѣнитъ талантъ, чѣмъ талантъ усердіе. „Далѣе Руссо говоритъ, что никакая бѣдность, никакія занятія, никакое человѣческое величіе не избавляютъ отца отъ обязанности кормить и самому воспитывать своихъ дѣтей“; какъ на исключеніе изъ этого правила, мы можемъ указать лишь на случай, когда родители слишкомъ нравственно пали и сознаютъ свое паденіе, когда нравственная грязь создаетъ удушающую атмосферу, среду, которая имѣетъ слишкомъ много данныхъ для нравственнаго искалѣченія въ ней живущихъ. Крайняя бѣдность, полагаемъ мы вопреки Руссо, тоже снимаетъ съ родителей обязанности воспитанія въ томъ случаѣ, когда является возможность воспитать дѣтей у людей, хотя и чужихъ, но которые изъявятъ готовность принять эту обязанность на себя и выполнять ее добросовѣстно. Ав-

торъ, указывая сходство развитія ребенка съ развитіемъ человѣчества, говоритъ, что въ развитіи ребенка замѣчается тотъ же постепенный переходъ отъ воспитанія чувствъ къ воспитанію мысли. Простая истина, заключающаяся въ томъ, что ребенокъ вырабатываетъ свою жизнь и становится цивилизованнымъ существомъ только при посредствѣ постепенныхъ и продолжительныхъ практическихъ уроковъ, незнакома многимъ родителямъ. Соглашаясь съ авторомъ, что ребенокъ не можетъ управлять собой, мы никакъ не можемъ раздѣлять его мнѣніе о необходимости употребленія деспотической власти со стороны родителей.

Не всегда можно допустить естественное наказаніе, многое нельзя объяснить ребенку, но въ такихъ случаяхъ слѣдуетъ не противопоставлять свою волю волѣ ребенка, а незамѣтно стараться его отвлечь къ какому либо предмету или занятію и тѣмъ прекратить тѣ его дѣйствія, которыя по вашему мнѣнію для него вредны. Прямое насиліе ваше можно допустить лишь въ крайнемъ случаѣ, чего впрочемъ можно бы было избѣжать, создавъ для ребенка ту несложную среду, которая единственно и можетъ считаться для него нормальною. „Ребенокъ беретъ въ ротъ бѣлену: какъ вы объясните ему, что это ядъ“? спрашиваетъ авторъ и при этомъ замѣчаетъ: „Одно средство отнять ее отъ него, не говоря ни слова; это ему практическій урокъ не брать ее въ другой разъ“. Этотъ случай, если онъ только возможенъ при нѣкоторомъ вниманіи къ дѣтямъ, слѣдуетъ причислить къ крайнимъ, но въ томъ то и дѣло, что не слѣдуетъ допускать возможности такихъ случаевъ. Слѣдуетъ не отнимать бѣлену, а сдѣлать такъ, чтобы она никакъ не могла попасть въ руки ребенка. Далѣе въ своей статьѣ, авторъ приводитъ случай удивленія взрослыхъ тому, что ребенокъ иногда въ годъ не можетъ одолѣть небольшаго курса географіи и заключаетъ изъ подобныхъ этому фактовъ, что дѣти вовсе не такъ способны, какъ мы думаемъ, что имъ учиться гораздо труднѣе, чѣмъ намъ, потому что они не умѣютъ еще мыслить.

Дѣти мыслятъ, разумѣется, хуже взрослыхъ, потому при ихъ обученіи слѣдуетъ не упускать этого изъ виду; къ отвлеченіямъ они не привыкли и потому для ихъ развитія всего необходимѣе предметныя бесѣды. Книжекъ же они потому и не одолѣваютъ съ успѣхомъ, что обученіе по книжкамъ не соотвѣтствуетъ ихъ возрасту; покажите дѣтямъ самые предметы, ихъ модели или хотя изображенія, обратите ихъ вниманіе на рядъ особенностей каждаго предмета, объясните имъ, когда это возможно, причины различныхъ явленій, и тогда дѣти, при помощи вашихъ наводящихъ вопросовъ, сами сдѣлаютъ правильный выводъ. Такая работа будетъ способствовать ихъ умственному развитію, пріучитъ ихъ внимательно наблюдать предметы и тѣмъ будетъ имѣть воспитательное на нихъ вліяніе. Свѣдѣнія, пріобрѣтенныя такимъ путемъ, не испарятся въ одно мгновеніе, какъ это часто случается, если ученіе ведется по книгѣ. Въ добавокъ замѣтимъ, что и курсы наши въ большинствѣ случаевъ весьма плохо приноровлены къ дѣтскому возрасту, такъ что одолѣваніе ихъ дѣйствительно дѣлается невыносимымъ и въ извѣстной степени подтверждаетъ поговорку о горечи корня ученія.

Разсматриваемая нами статья весьма объемиста; она напечатана въ двухъ нумерахъ (№№ 7 и 8); авторъ говоритъ въ ней о столкновеніяхъ сына родителей привиллегированнаго положенія съ крестьянскими дѣтьми, о вредѣ, замѣчаемомъ при ихъ сближеніи, если только вредъ этотъ не устраненъ установленіемъ правильныхъ между ними отношеній, о необходимости ознакомленія дѣ-

тей съ ремеслами, о воспитательномъ значеніи труда, о пользѣ воспитанія при деревенской обстановкѣ, также о вредѣ резонерства и воспитанія на словахъ, о гимнастикѣ, которая, по мнѣнію автора, при своей односторонности, готовитъ акробатовъ, объ играхъ, изъ которыхъ онъ рекомендуетъ народныя, основанныя на ловкости, смѣлости, силѣ и самообладаніи, причемъ онъ обращаетъ вниманіе: бабки, мячъ, игры въ ярки и въ чушки. Авторъ указываетъ на вредъ баловства, на вредъ развитія въ дѣтяхъ деспотическихъ наклонностей, на не соотвѣтствіе ранняго развитія мозговой дѣятельности съ возрастомъ воспитываемаго, причемъ дѣти заучиваютъ большею частью слова и понятія, не воспринимая ихъ смысломъ, говоритъ о недостаткахъ при воспитаніи, служащихъ къ развитію въ дѣтяхъ самомнѣнія, зависти, тщеславія и злорадства, о лживости и эгоизмѣ, замѣчаемыхъ еще въ раннемъ возрастѣ, о соціальномъ воспитаніи, наказаніяхъ, изъ которыхъ авторомъ допускаются лишь вытекающія изъ самихъ проступковъ, и о многихъ другихъ вопросахъ воспитанія. Масса затронутыхъ имъ вопросовъ не даетъ намъ возможности прослѣдить всю его статью (мы и то долго на ней остановились). Положенія его подчасъ весьма спорны, но тѣмъ не менѣе статья представляетъ нѣкоторый интересъ, хотя и обнаруживаетъ недостаточное знакомство автора съ педагогической литературой и страдаетъ крайней растянутостью.

Въ августовской книжкѣ „Дѣла“ напечатана статья нѣкоего М. В—ова „Охота смертная, да участь горькая“—разборъ пятнадцати книгъ, изданныхъ „Обществомъ распространенія полезныхъ книгъ“. Книгамъ присвоенъ педагогическій характеръ, котораго они не имѣютъ, потому что, какъ справедливо указываетъ рецензентъ, книги изъ рукъ вонъ плохи. Рецензія не отличается особыми достоинствами и состоитъ большею частью изъ выписокъ, свидѣтельствующихъ объ остроуміи господъ сочинителей, взявшихъ на себя трудъ наплодить лишніе полтора десятка негодныхъ книжонокъ; цѣли же своей она все таки достигаетъ, потому что знакомитъ съ качествомъ этихъ изданій, которыя, по примѣрному расчету автора, обошлись въ пять съ половиною тысячъ, о которыхъ можно сказать, что они брошены въ огонь,—впрочемъ, результатъ можетъ быть и худшій.

Въ прошломъ обозрѣніи мы не могли указать ни одной педагогической статьи въ органѣ петербургскихъ славянофиловъ—въ журналѣ „Заря“; книжки второй трети года также не изобилуютъ педагогическимъ элементомъ, но все таки встрѣчается одна статья „Бѣлорусскія народныя школы“, статья М. Родевича, представляющая значительный интересъ, на которой мы и остановимся. Позднее язычество Литвы, по его свѣденіи, способствовало, по мнѣнію автора, развитію христіанства; въ подкрѣпленіе этого положенія, онъ указываетъ на мужескіе и женскіе католическіе духовные ордена, члены которыхъ устремились въ Литву и начали свои разнородныя пропаганды, не обходя устройство школъ. На іезуитовъ и піаровъ авторъ указываетъ какъ на лицъ спеціально занимавшихся воспитаніемъ.

Въ XV и особенно въ началѣ XVI вѣка при монастыряхъ организуются братства, которыя заводятъ школы и печатаютъ книги. Появленіе первыхъ публичныхъ школъ въ Вильнѣ, авторъ относитъ къ 1522—1530 г. Въ 1569 г., говоритъ онъ, іезуиты основали въ Вильно, подобно какъ и въ другихъ мѣстахъ, свой коллегіумъ, который, послѣ преобразованія въ академію, былъ снова преобразованъ въ университетъ, закрытый въ 1832 г. Между школами были и лютеранскія, но католическое духовенство и особенно іезуиты, въ

въ виду своей цѣли, всецѣло овладѣли воспитаніемъ и основали въ главнѣйшихъ городахъ Литвы центры своей дѣятельности, отличавшейся извѣстнымъ яркимъ педагогическимъ схоластицизмомъ. Школы стали появляться при большинствѣ костеловъ и монастырей, разсыпанныхъ въ большомъ количествѣ въ странѣ; учителями въ нихъ были или сами ксендзы, или органисты. Кромѣ школъ распространенію этого католически-польскаго образованія способствовала и молодежь, которая дѣятельно обучала такъ называемую челядь, жившую по дворамъ магнатовъ. Польская грамотность, бывшая всегда сильно распространенной въ краѣ, живетъ и до сихъ поръ, не смотря на то, что послѣднія смуты повели къ запрещенію польскаго обученія. Крестьянскія дѣти, по свидѣтельству автора, приходя учиться въ народныя школы русской грамотѣ—уже умѣютъ читать по польски. Латинопольскій духъ не миновалъ и средне-учебныя заведенія, организованныя въ краѣ русскимъ правительствомъ; въ низшихъ школахъ польскій духъ и польская рѣчь преобладали, такъ что учрежденія эти носили только имя русскихъ. Изъ училищъ заводимыхъ русскимъ правительствомъ для сельскаго населенія авторъ называетъ училища, открываемыя Палатами государственныхъ имуществъ въ которыхъ съ 1830—1840 г. учителями были исключительно поляки. Съ 1840 г. потребовалось, чтобы они были русскими, отчего дѣло, впрочемъ, мало измѣнилось, такъ какъ составъ палатъ былъ исключительно польскій и вліяніе этихъ учрежденій парализовало успѣхъ русскаго преподаванія; русскими оставались лишь церковныя школы православныхъ церквей, но ихъ значеніе было весьма невелико, потому что обученіе въ нихъ велось рѣдко съ правильнымъ постоянствомъ и къ тому же само православное литовское духовенство прекрасно говорило по польски.

Наиболѣе озабочивались усиленіемъ русско-православнаго воспитанія, говоритъ авторъ, Виленскій генералъ-губернаторъ того времени Назимовъ и попечитель Виленскаго учебнаго округа князь Ширинскій-Шихматовъ, о которыхъ онъ отзывается какъ о великихъ патріотахъ. Въ 1862 году, по иниціативѣ этихъ лицъ, единовременные расходы по учрежденію народныхъ школъ въ округахъ Виленскомъ и Кіевскомъ было отпущено десять тысячъ рублей и съ тѣхъ поръ дѣло пошло лучше. Мы не станемъ говорить болѣе о ходѣ учрежденія народныхъ школъ въ сѣверо-западномъ краѣ, а прямо перейдемъ ко второй главѣ разсматриваемой нами статьи, озаглавленной „Книжные склады и училищныя библіотеки“. Училищныя библіотеки образовались при самомъ открытіи школъ, благодаря безмездному снабженію ихъ высшими; склады же, учреждаемые при школахъ, снабжались книгами отъ дирекцій, которыя получали ихъ безмездно изъ округа. Въ складахъ продавались не только книги, но также иконы и крестики. Число складовъ въ губерніи Виленской 1864 г. достигало 17, въ послѣдній же годъ—24; въ Гродненской въ 1864 г. ихъ было 35, а со слѣдующаго года по 1870 включительно — 42, относительно продажи въ этихъ складахъ, авторъ приводитъ цифры лишь за 1865, 66, 68 и 70 года, изъ которыхъ оказывается, что этими складами продано въ четыре года на сумму 2,431 руб. Приведенныя въ статьѣ заглавія распространившихся книгъ заставляютъ желать значительно лучшаго подбора и большаго разнообразія. Обращая вниманіе читателя на любовь бѣлорусскаго населенія къ русскимъ книгамъ, авторъ говоритъ, что въ каждой избѣ вы непремѣнно найдете книжку, по которой часто дѣти учатъ грамотѣ стариковъ.

„Ученики школъ непремѣнно получаютъ тѣ книжки, по которымъ учились. Иногда замѣчаемъ, что на русскую книжку бѣлорусское населеніе смотритъ не только, какъ на воплощеніе правды, но и какъ бы на нѣчто священное: въ одномъ мѣстѣ напр. намъ случилось встрѣтить обычай — класть книги въ гробъ, хотя бы умершій и не былъ грамотенъ".

Третья глава статьи Радевича заключаетъ классификацію начальныхъ училищъ края и статистическія данныя. Всѣ начальныя школы въ Бѣлоруссіи, кромѣ немногихъ церковныхъ, находятся въ вѣдѣніи дирекцій народныхъ училищъ; къ нимъ относятся: 1) одно и двуклассныя приходскія училища, 2) женскія училища, 3) женскія смѣны приходскихъ училищъ, 4) училища для обоего пола вмѣстѣ, 5) штатныя народныя училища для обоего пола, 6) сверхштатныя народныя училища, 7) народныя — палатскія, 8) женскія смѣны — при сельскихъ народныхъ училищахъ и 9) отдѣленія при народныхъ училищахъ, которыя представляютъ собою первоначальныя школы грамотности, устраиваемыя крестьянами у себя въ избахъ. Цифры авторъ приводитъ только по одной Виленской губ. за время съ 1864 по 1870 г.; изъ данныхъ имъ приведенныхъ оказывается, что всѣхъ училищъ, состоящихъ въ вѣдѣніи Виленской дирекціи народныхъ училищъ въ 1864 году было 138, въ 1865 г.—173, въ 1866 г.—233, въ 1867 и въ 1868 г.—248, въ 1869 г.—262 и въ 1870 — 309. Изъ этихъ цифръ авторъ дѣлаетъ слѣдующіе выводы: 1) о несомнѣнномъ и постепенномъ развитіи каждый годъ народнаго образованія въ Бѣлорусскомъ краѣ (?), по крайней мѣрѣ въ Виленской губерніи; 2) дирекція народныхъ училищъ, открывъ на свои средства штатныя народныя училища, этимъ самымъ дала сильный импульсъ къ открытію училищъ самими крестьянами, и это благотворное ихъ движеніе расширялось и расширяется безостановочно; 3) число женскихъ сельскихъ школъ ничтожное и въ началѣ, впослѣдствіи еще болѣе уменьшается. Причины этого грустнаго факта авторъ обходитъ совершеннымъ молчаніемъ. Мы изъ таблицъ автора привели только общія цифры, по которымъ нельзя провѣрить всѣ его выводы, но тѣмъ не менѣе они строго слѣдуютъ изъ приведенныхъ у него данныхъ; въ этомъ отношеніи мы только одного не понимаемъ, почему авторъ на цифрахъ, относящихся къ развитію числа школъ въ Виленской губерніи, основываетъ выводы о развитіи народнаго образованія въ цѣломъ краѣ и затѣмъ не можемъ не замѣтить, что для большей точности не мѣшало бы привести цифры и о числѣ учащихся. Бѣлорусскія начальныя школы, говоритъ авторъ, производятъ типичное впечатлѣніе. „Эти сѣрые толстосуконные армяки и лаптишки, — эти кремни, огнивца и ножики, болтающіеся на поясахъ, — эти откровенныя почесыванія ребятъ и сморканія въ сторону,—эти большею частію правдивѣйшія и откровеннѣйшія лица, — эти ушаты воды съ почернѣвшими деревянными ковшами, — эти половицы, которыя трещатъ и иной разъ поднимаются и опускаются, смотря потому, куда идешь, — все это—подобно типичной физіономіи или рѣдкому пейзажу—врѣзывается въ вашу память. Особенно яркое впечатлѣніе производятъ *отдѣленія*, — эти маленькія школки, существующія не иначе, какъ въ глуши, отъ которыхъ даже до селъ и мѣстечекъ, далеко,—и иной разъ училища *палатскія*. Въ другое изъ этихъ училищъ входишь и останавливаешся въ недоумѣніи, туда ли попалъ, потому что видишь предъ собою, какъ будто-бы канцелярію съ настоящимъ бумажнымъ царствомъ... Предъ каждымъ мальчикомъ отъ большаго до восьмилѣтняго, который и видѣнъ только тогда, когда сидитъ на скамьѣ,—лежитъ ог-

ромное дѣло, или порядочный кусокъ его... Что такое?... Да вотъ-съ, пріучаю читать по рукописному... крестьяне, знаете, просятъ... говорилъ наставникъ". Далѣе оказывается, что кромѣ этихъ „дѣлъ" ученикамъ читать больше нечего.

Въ видѣ поясненія, авторъ говоритъ, что въ палатскихъ бѣлорусскихъ училищахъ, наставникъ получаетъ изъ казначейства деньги на содержаніе себя и училища, и уже самъ долженъ высылать въ дирекцію за книги. „Разумѣется, онъ часто этой выпиской медлитъ до послѣдней возможности; книгъ дескать еще довольно"... Впрочемъ школы не были лишены книгъ: по словамъ автора, нѣкоторое время по переходѣ палатскихъ школъ въ вѣдѣніе дирекцій въ нихъ замѣчалось другое „странное явленіе", а именно—разнообразіе въ учебныхъ книгахъ было самое необыкновенное. Мы употребили выраженіе „учебныхъ" только потому, что по этимъ книгамъ дѣти тамъ учились, но вовсе не потому, чтобы они могли претендовать на подобное названіе; основательность нашего соображенія можетъ быть подтверждена словами самаго Родевича, сообщающаго, что нѣкоторые изъ учениковъ „читали по складамъ *журналъ конноваводства*,—кто разбиралъ съ указкой, какъ нужно ставить пушку на лафетъ, т. е. *журналъ артиллерійскій*, кто—*старинный календарь*, — кто усерднѣйшимъ образомъ шевелилъ губами надъ кускомъ старой *библіотеки Сенковскаго* и т. п." „Впрочемъ", утѣшаетъ авторъ, „подобныя явленія уже прошли", но что замѣнило это прекрасное прошедшее, все таки несообщаетъ. Сообщенный фактъ былъ наблюдаемъ въ заправскихъ школахъ; для ознакомленія же съ небольшими школами захолустьевъ, съ *отдѣленіями* авторъ приводитъ разсказъ одного своего знакомаго, который посѣщалъ эти учрежденія. Мы не станемъ приводить этого разсказа, интереснаго во многихъ отношеніяхъ, потому что его нужно привести цѣликомъ, иначе красоты описываемыхъ школъ произведутъ не полное впечатлѣніе. *Отдѣленія*, говоритъ авторъ, „производятъ впечатлѣніе, большею частью истинно-отрадное".

Г. Родевичъ, какъ изволите видѣть, большой патріотъ, хотя и нѣсколько страннаго пошиба, впрочемъ, иначе, онъ и непечатался бы въ Зарѣ. Разсказомъ, о которомъ я только что упомянулъ, оканчивается третья глава статьи, о продолженіи которой намъ придется говорить уже въ слѣдующемъ обозрѣніи. Прощаясь съ „Зарею", мы не можемъ пройти молчаніемъ, или, по крайней мѣрѣ, не указать на напечатанный въ томъ же номерѣ эпизодъ изъ романа „Школа" — эпизодъ, озаглавленный „Учитель латинскаго языка". Типъ этого господина имѣетъ свой букетъ — разумѣется классическій... Разсказъ этотъ тѣмъ интереснѣе, что въ немъ можно найти и латинскіе куплеты — цвѣты классической поэзіи... съ Фетовскимъ переводомъ въ примѣчаніяхъ. Хотя неизвѣстный, но почтенный беллетристъ обнаружилъ въ своемъ произведеніи и нѣкоторое остроуміе, и знаніе Горація, чѣмъ и занимаетъ читателя, вовсе не злоупотребляя его терпѣніемъ, ибо если разсказъ и однообразенъ до тошноты, то за то и не длиненъ—хорошенькаго по немножку.

Въ іюльской книжкѣ „Знанія" помѣщена критическая статья Н. Гезехуса „Методы и принципы математики" (по поводу сочиненія Дюгамеля: „Des methodes dne les scinasles de raisonnements". Ранѣе обращенія къ предмету своей статьи, авторъ останавливается на мнѣніяхъ, существующихъ въ обществѣ относительно математическихъ ученій и разсматриваетъ причины ихъ существованія. Математика, говоритъ авторъ, съ давнихъ поръ причисляется

къ области число умозрительныхъ и исключительно дедуктивныхъ наукъ; такой взглядъ на нее имѣетъ и теперь многихъ сторонниковъ. Многіе, неимѣющіе о ней никакихъ понятій, или—понятія крайне сбивчивыя, смотрятъ на „всѣ эти алгебры, геометріи и т. п. какъ на какое то пугало, одно воспоминаніе о которыхъ, хотя и смутное, наводитъ на нихъ тоску и досаду“. Искренніе, хотя и немногочисленные сторонники этой науки вовсе не считаютъ ее сухой и полагаютъ, что въ ея помощи нуждаются почти всѣ другія отрасли знанія, причемъ ей самой принадлежитъ роль вполнѣ самостоятельная; практическія ея приложенія способствуютъ міровому прогрессу; важность ея изученія, сознававшаяся уже древними учеными, признана всѣми компетентными педагогами, какъ средство, развивающее мыслительныя способности человѣка. Существованіе столь различныхъ мнѣній объ этомъ предметѣ побуждаетъ автора къ постановкѣ вопросовъ: 1) Какія же причины столь различныхъ, и въ результатѣ не особенно благопріятныхъ, взглядовъ на значеніе математики? 2) Почему результаты ея изученія, при томъ даже ограниченіи, какое признается достаточнымъ для общаго образованія, получаются въ большинствѣ случаевъ самые плачевные? Отвѣтомъ на эти вопросы служатъ указанія на косность массы общества и на подобныя обстоятельства, которымъ авторъ придаетъ въ подобныхъ вопросахъ не послѣднюю роль. „Явная безполезность говоритъ онъ, напр., нѣкоторыхъ предметовъ или частей ихъ, отнимающихъ только время и обременяющихъ память учащихся, сознается почти всѣми; въ этомъ втайнѣ согласны также, безъ всякаго сомнѣнія, и многіе изъ самыхъ горячихъ приверженцевъ существующей системы образованія,—между тѣмъ дѣло впередъ не подвигается. Неискренность же и неподатливость этихъ представителей *Statu quo* въ этомъ случаѣ объясняется большею частью совершенно постороннимъ цѣлями, имѣющими весьма мало общаго съ цѣлями педагогическими“. „Педагогической практикѣ“, замѣчаетъ авторъ, „у насъ какъ извѣстно не везетъ“ и сопровождаетъ это замѣчаніе нѣкоторыми соображеніями, не касаясь причины этого факта, которыя отыскать онъ предоставляетъ самимъ читателямъ. Сознаніе важности разширенія математическаго преподаванія, не проникшее еще окончательно въ образованное общество или, какъ выражается авторъ, „въ среду, отъ которой зависитъ благопріятный исходъ дѣла“ побуждаетъ автора предложить ввести въ число общеобразовательныхъ предметовъ главнѣйшія части *высшаго анализа*, который „представляетъ въ настоящее время такое незамѣнимое и могучее пособіе при всевозможныхъ изслѣдованіяхъ въ области физико-математическихъ наукъ, что не имѣть о немъ рѣшительно никакого понятія, даже о его главнѣйшихъ основныхъ принципахъ, — непростительно“. Авторъ впрочемъ сознается, что теперь вводить въ курсъ общеобразовательныхъ заведеній высшій анализъ еще рано, потому что это требуетъ не только усовершенствованія методы и пріемовъ изложенія, но и новой, коренной перетасовки всѣхъ предметовъ курса. Мысль Писарева объ исключительномъ и неограниченномъ господствѣ математики въ гимназіяхъ побуждаетъ автора оговориться, что онъ предоставляетъ достаточный просторъ для всѣхъ другихъ наукъ; причемъ онъ на первый планъ выдвигаетъ естествознаніе, замѣчая, что необходимо озаботиться, чтобы программы не расплывались: „только сущность и общіе законы и какъ можно меньше лишнихъ подробностей“—условія, которыя, по его наблюденіямъ, вообще не соблюдаются. Полная абстрактность и туманность нѣкоторыхъ математическихъ принциповъ,

при часто дурномъ ихъ объясненіи, многихъ запугиваетъ и только нѣкоторые, число которыхъ весьма не велико, осваиваются вполнѣ съ нѣкоторыми чрезвычайно важными и основными математическими понятіями. Это обстоятельство заставляетъ автора обратить вниманіе на принципъ и методы математики. Имъ приводятся слова Дюгамеля, что курсъ ученія, пройденный имъ до поступленія въ Политехническую школу, оставилъ нѣкоторыя неясности, не изгладившіяся въ высшихъ курсахъ школы, а, напротивъ, увеличившіяся новыми. Обстоятельство, что подобные факты замѣчались и при бесѣдахъ съ товарищами, приводитъ Дюгамеля къ заключенію объ основательности его сомнѣній и что въ этихъ пунктахъ преподаванію не доставало по крайней мѣрѣ точности, а иногда, можетъ быть, и искренности. Заботы Дюгамеля въ теченіе всей его педагогической и ученой дѣятельности, постоянно сосредоточивались на разъясненіи этихъ темныхъ и трудныхъ сторонъ математики; правиломъ его было: не утверждать того, что возбуждаетъ хотя малѣйшее сомнѣніе и „не слѣдовать совѣту Деламбера:„ Avancez, et la foi vous viendra“! Затѣмъ авторъ обращается къ капитальнѣйшему труду Дюгамеля, заглавіе котораго выписано нами въ началѣ очерка его статьи. Дюгамель, говоритъ авторъ, первый томъ своего труда посвятилъ исключительно вопросамъ логики и затѣмъ переходитъ къ изложенію сущности его содержанія, останавливаясь преимущественно на мѣстахъ, представляющихъ какія-либо особенности. Главный предметъ своего труда Дюгамель видитъ въ направленіи ума при изысканіи и доказательствѣ истины. Мы, не слѣдуя за изложеніемъ рецензента, остановимся только на объясненіи Дюгамелемъ терминовъ анализа и синтеза. Для уясненія того, что обыкновенно понимается подъ этими выраженіями, авторъ приводитъ слова Кондиньяка, который сущность анализа и синтеза опредѣляетъ разложеніемъ сложнаго на болѣе простыя части, которыя скорѣе и легче опредѣляются и, обратно, соединеніемъ этихъ частей для полученія понятія о цѣломъ. Дюгамель утверждаетъ, что анализъ, понимаемый въ такомъ смыслѣ, „нисколько не выражаетъ того процесса изысканій и доказательствъ, который служитъ главнымъ подспорьемъ въ развитіи математическихъ знаній, и что онъ, пожалуй, можетъ быть разсматриваемъ только какъ первое и простое подготовленіе, да и то не всегда, къ рѣшенію вопросовъ, подлежащихъ вѣдѣнію умозрительныхъ наукъ“. Истиннымъ методомъ изысканія для рѣшенія предложенныхъ вопросовъ Дюгамель считаетъ анализъ, какимъ онъ понимался Платономъ, и употреблялся древними геометрами. Авторъ, ограничиваясь „поверхностнымъ“, какъ онъ выражается, разсмотрѣніемъ аналитическаго метода только въ приложеніи къ доказательству теоремъ, опредѣляетъ анализъ Дюгамеля въ слѣдующихъ словахъ: „Предположимъ, что въ этомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ какимъ нибудь даннымъ предложеніемъ, доказательство котораго требуется найти. Положимъ, что мы убѣждены въ несомнѣнной вѣрности заданнаго предложенія, открытаго какимъ бы то ни было путемъ, для насъ, можетъ быть, и неизвѣстнымъ, и которое намъ предстоитъ связать при помощи вполнѣ неоспоримыхъ и надежныхъ средствъ съ предложеніями, чтобы сдѣлать его очевиднымъ и для другихъ. Весьма естественъ вопросъ: нельзя ли это заданное предложеніе вывести какъ необходимое слѣдствіе изъ другихъ вполнѣ извѣстныхъ предложеній, т. е. такихъ, которыя очевидны или сами по себѣ, или же связь которыхъ съ таковыми уже строго опредѣлена? Въ такомъ случаѣ оно и было бы доказано. Подобный путь, дѣйствительно, и употребляется

для этой цѣли. Если же не видно, изъ какихъ извѣстныхъ предложеній можетъ быть выведено требуемое, то стараются тогда вывести его изъ какихъ нибудь другихъ предложеній, представляющихъ съ нимъ ближайшую зависимость но еще не допущенныхъ и установляемыхъ только по этому поводу; въ этомъ случаѣ подобный процессъ изслѣдованія примѣняется уже къ одному изъ послѣднихъ положеній. Если оно можетъ быть выведено изъ какого нибудь строго доказаннаго уже предположенія, то вопросъ рѣшенъ — доказано вмѣстѣ съ тѣмъ и данное, въ противномъ случаѣ ищутъ какое либо другое предложеніе, еще не допущенное, изъ котораго предшествующее могло бы быть выведено, какъ очевидное слѣдствіе. Вопросъ, слѣдовательно, сводится къ доказательству истинности этого послѣдующаго. Подобныя изысканія продолжаются, такимъ образомъ, до тѣхъ поръ, пока не достигнутъ вполнѣ извѣстнаго и окончательно установленнаго предложенія; тогда будетъ совершенно доказано и заданное. Отсюда видно, что изъ разсматриваемыхъ такимъ способомъ предложеній составляется непрерывная цѣпь, простирающаяся между двумя крайними предложеніями, изъ которыхъ первое есть данное, требующее доказательства, а послѣднее—вполнѣ извѣстное; каждое предложеніе можетъ быть строго выведено изъ слѣдующаго, а потому и первое, т. е. данное, есть необходимое слѣдствіе послѣдняго и, на основаніи этого, настолько же истинное и неоспоримое. Предположенная цѣль, слѣдовательно, выполнена, данная теорема сведена строгимъ образомъ къ несомнѣнно-извѣстному". Такъ объясняетъ авторъ сущность Дюгамелева анализа. Мы остановились на этомъ, имѣя въ виду важность разсматриваемаго метода въ наукѣ и въ приложеніи его къ преподаванію; полагаемъ, читатель не станетъ претендовать на насъ за эту выписку, въ которой всетаки коротко опредѣлена сущность научнаго анализа, важность котораго никѣмъ не оспаривается. Затѣмъ авторъ обращается къ изложенію синтеза, который, по его мнѣнію, представляетъ гораздо больше неопредѣленности и трудности, чѣмъ анализъ тогда, когда желаютъ отыскать доказательство какого-либо положенія. Синтезъ онъ считаетъ вполнѣ приложимымъ въ томъ случаѣ, когда окончательный результатъ заранѣе не означенъ. Для передачи извѣстнаго доказательства авторъ также отдаетъ предпочтеніе аналитическому способу, основываясь на томъ, что при синтетическомъ доказательствѣ ничто не показываетъ, почему именно выбрано точкой отправленія одно, а не другое изъ извѣстныхъ предложеній, и почему въ своихъ заключеніяхъ мы приближаемся къ рѣшенію даннаго вопроса, а не удаляемся отъ него. Это соображеніе авторъ совѣтуетъ имѣть въ виду и при преподаваніи, потому что подобной неопредѣленности и неясности, приступающихъ учащихся и отягчающихъ учениковъ слѣдуетъ избѣгать. Впрочемъ въ статьѣ встрѣчаются указанія и на неопредѣленность аналитическаго пути, что и объясняетъ заключеніе автора, что не слѣдуетъ отдавать исключительное предпочтеніе ни одному изъ извѣстнымъ намъ способовъ изложенія, а необходимо пользоваться ими всѣми, смотря по удобству и по роду представляющихся вопросовъ, причемъ нужно не упускать изъ виду того, чтобы существенно не уклоняться отъ естественнаго хода открытія и развитія этихъ вопросовъ и предложеній. Математика, подобно біологическимъ и соціальнымъ наукамъ, говоритъ авторъ, не отрѣшилась еще совершенно отъ нѣкотораго метафизическаго тумана и ссылается при этомъ на имена Д'Аламбера, Лагранжа, Огюста Конта и многихъ другихъ. Дюгамель старался раз-

сѣять этотъ туманъ и значительно въ этомъ успѣлъ. „Нѣкоторыя плодотворныя мысли, высказанныя имъ, и предложенныя объясненія нѣсколькихъ частныхъ и трудныхъ вопросовъ начинаютъ понемногу проникать въ учебники, а слѣдовательно есть надежда на болѣе или менѣе скорое ихъ распространеніе". Говоря о классификаціи, авторъ замѣчаетъ, что математическія науки, представляющія повидимому всѣ необходимыя данныя для раціональнаго и строго-послѣдовательнаго распредѣленія ихъ существенныхъ частей, обладаютъ классификаціей, которая, такъ сказать, находится еще въ потенціальномъ состояніи. Въ виду невозможности въ относительно небольшой статьѣ изложить систематически содержаніе остальныхъ трехъ объемистыхъ томовъ сочиненія Дюгамеля, авторъ ограничивается лишь указаніемъ главной его цѣли, для чего приводитъ выписки изъ предисловія къ этому труду въ которыхъ знаменитый ученый говоритъ о своемъ намѣреніи въ дальнѣйшемъ изложеніи приложить общія разсужденія къ *наукѣ о числахъ и наукѣ о протяженіи*. Дюгамель ставилъ себѣ задачею обратиться къ началу этихъ наукъ и къ установленію ихъ первыхъ данныхъ, необходимыхъ и достаточныхъ для опредѣленія природы вещей, которыми онѣ занимаются, послѣ чего приступаетъ къ ихъ развитію въ той степени, которая необходима для составленія яснаго понятія о сцѣпленіи идей, порядковъ, въ которомъ онѣ естественно представляются, и смысла послѣдовательныхъ теорій, въ которыя группируются предложенія, относящіяся къ одной частной цѣли. Дюгамель, по отзыву автора, съ замѣчательною простотою и ясностью устанавливаетъ основные принципы математики и особенно долго останавливается на изложеніи основныхъ принциповъ анализа безконечно-малыхъ величинъ. Окончаніе труда составляетъ изложеніе началъ *науки о силахъ*. Авторъ рекомендуетъ разсматриваемое имъ сочиненіе для всѣхъ, обладающихъ нѣкоторой подготовкой, которымъ желательно пополнить пробѣлы своего знанія и развить въ себѣ опредѣленный, ясный взглядъ на трудные вопросы математики, на ихъ значеніе, взаимную зависимость и т. п." Въ слѣдующей книгѣ „Знанія" въ отдѣлѣ „разныхъ извѣстій" находится интересная для педагога замѣтка „Дикія дѣти бѣлокожихъ родителей въ Австраліи"—разсказъ, заимствованный изъ мѣстной газеты „Age". Изложивъ довольно подробно содержаніе статьи Н. Гезехуса, представляющей серьезный научный интересъ, мы по неволѣ, стѣсняясь объемомъ нашего обозрѣнія, не можемъ даже въ короткихъ словахъ передать этотъ разсказъ, содержаніе котораго заключается въ томъ, что дикія дѣти, убѣгавшія въ лѣсъ и жившія тамъ подобно животнымъ, впослѣдствіи, благодаря усилію воспитателей, до извѣстной степени цивилизовались и подаютъ надежду на развитіе, соотвѣтствующее ихъ окружающей средѣ.

Н. П-цъ.

(Окончаніе въ слѣдующей книгѣ).

Письмо въ Редакцію.

Г. Редакторъ, г. Миропольскій въ № 7-мъ нумерѣ Вашего Журнала обвиняетъ меня въ неспособности понимать чужую рѣчь за то, что я не усмотрѣлъ *его* иронiи, когда онъ говорилъ о методѣ г. Столпянскаго. Вотъ слова г. Миропольскаго, въ которыхъ намъ не посчастливилось найти иронiи: *Методъ г. Столпянскаго до такой степени ничтоженъ, что и разбирать его даже совѣстно; я убѣжденъ, что если бы кто представилъ такой разборъ, то онъ вызвалъ бы такой же смѣхъ, какъ разборъ г. Мѣдникова, потому что произведеніе ничтожно само по себѣ.* Усмотрѣть здѣсь иронію г. Миропольскій могъ или по неспособности понимать свою собственую рѣчь, или вслѣдствіе способности усматривать не только въ чужихъ выраженіяхъ, но также и въ своихъ тотъ или другой смыслъ, *смотря по удобству для себя.* Въ первомъ случаѣ—наивность, доходящая до крайности, во второмъ—пріемъ о качествѣ котораго едва ли многіе хорошаго мнѣнія.

Покорнѣйше прошу во избѣжаніе всякихъ недоразумѣній напечатать это *послѣднее* мое заявленіе, которымъ мы и закончимъ мелочной споръ, затѣянный авторомъ „Дополненія“. Примите увѣреніе и проч.

Кіевъ. **В. Сиповскій.**

Поправка.

Въ 8 нумерѣ во 2 книгѣ въ статьѣ „Засѣданіе С.-Петербургскаго Пед. Общества“ (18-го сент.) стр. 4 на 28 строкѣ съ верху вмѣсто фамилiи Маслаковецъ слѣдуетъ поставить фамилію *Бѣлавенецъ*, извѣстной дѣятельницы по учрежденію Дѣтской библiотеки въ Кронштадтѣ.

Ред.

ПРОТОКОЛЪ

засѣданія 18 сентября.

Въ общемъ собраніи Педагогическаго Общества 18-го сентября 1871 года предсѣдательствовалъ Петръ Григорьевичъ Рѣдкинъ. Занятія состояли въ слѣдующемъ: Послѣ прочтенія протокола предшествующаго собранія, въ которомъ передано содержаніе преній по реферату г. Волкова, выбраны были въ дѣйствительные члены общества: Г-жа Якимова, Гг. Овсянниковъ, Дубровскій.

Затѣмъ г. Брянскій прочелъ рефератъ о необходимости и способахъ пѣнія въ нашихъ школахъ. Чтеніе свое г. Брянскій закончилъ слѣдующими тезисами:

а) Хоровое пѣніе служитъ средствомъ для развитія въ массѣ людей музыкальнаго слуха, голоса и эстетическаго чувства.

2) Надо начинать обученіе пѣнію съ одноголоснаго пѣнія по слуху; для этого слѣдуетъ пользоваться народными и художественными напѣвами. Нѣсколько позднѣе, одновременно съ пѣніемъ по слуху, слѣдуетъ теоретическое изученіе нотъ музыкальнаго ритма.

3) Программа занятій можетъ быть составлена въ слѣдующемъ порядкѣ: a) пріученіе къ чтенію нотъ безъ напѣва по систематически расположеннымъ упражненіямъ съ соблюденіемъ ритма, b) исполненіе тоновъ гаммы въ послѣдовательно-разнообразномъ порядкѣ по диктовкѣ учителя, имѣющее цѣлію развитіе тональнаго чувства, c) опыты въ пѣніи нотъ съ листа по упражненіямъ, составленнымъ изъ означеннаго послѣдованія тоновъ, d) двухголосное пѣніе молитвъ и свѣтскихъ напѣвовъ, e) упражненіе въ интервалахъ тоновъ по диктовкѣ, f) опыты въ исполненіи напѣвовъ, составленныхъ изъ интерваловъ тоновъ, g) исполненіе напѣвовъ въ другихъ ладахъ съ имѣющимися знаками измѣненія тоновъ. Противъ всего реферата заявили желаніе возражать гг. Мирольскій и Волковъ. Противъ 1-го тезиса г. Волковъ.

Послѣ прочтенія реферата и тезисовъ Брянскаго послѣдовало продолженіе преній по реферату г. Волкова. Возражали гг. Симашко и Бетхеръ.

Г. Симашко высказалъ, во-1-хъ) что рефератъ ставитъ рѣзкую границу между учителемъ и воспитателемъ; воспитатель, по мнѣнію референта, не можетъ руководить внѣклассными занятіями ученика. Такое мнѣніе несправедливо въ томъ отношеніи, что подобный воспитатель для младшаго возраста учащихся немыслимъ, въ противномъ разѣ нѣтъ и воспитанія: назначеніе воспитателя руководить занятіями ученика внѣ класса, другими словами, устранять, что, по мнѣнію воспитателя, не осмысленно, безцѣльно въ занятіяхъ ученика.

2) Указывая на устройство учениками грядокъ съ растеніями и вмѣстилищъ съ животными, съ цѣлію наблюдать животныхъ и растенія, г. Волковъ не обратилъ вниманія а) на трудность этого дѣла. Какимъ образомъ воспитатель

будетъ руководить такимъ сложнымъ занятіемъ, когда онъ не въ состояніи направить ученика при собираніи коллекцій съ мертвыми экземплярами, и b) на неудовлетворительность подобныхъ занятій учениковъ со стороны тѣхъ цѣлей, которыя желательно преслѣдовать при собираніи коллекціи. Растенія требуютъ извѣстной обстановки, при которой возможно наблюденіе надъ свойствами ихъ; если этого нѣтъ, то не можетъ быть и правильнаго наблюденія. А возможно ли на маленькой грядкѣ вырастить растенія, любящія черноземъ и песчаную почву, свѣтъ и тѣнь. Наблюденіе надъ животнымъ только тогда производительно, когда сопровождается точнымъ изслѣдованіемъ, а въ клѣткѣ, гдѣ животное чахнетъ, можно наблюдать лишь его движенія и томленіе. Поэтому, грядки и клѣтки съ живыми экземплярами могутъ служить пособіемъ при занятіяхъ естествовѣдѣніемъ, а не исключать коллекціи мертвыхъ экземпляровъ растеній и животныхъ, надъ которыми наиболѣе производительно наблюденіе.

3) Что же касается до развитія жестокосердія въ дѣтяхъ посредствомъ собиранія коллекцій мертвыхъ растеній и насѣкомыхъ, то мнѣніе это можно назвать очень крайнимъ, во-1-хъ, потому, что животныя, доступныя для собиранія дѣтей, лишены той чувствительности, которая могла бы возбуждать въ дѣтяхъ мысль о страданіи, а во-2-хъ, сознаніе полезности и необходимости извѣстнаго дѣла уничтожаетъ возможность развитія чувства жестокости. Судья, опредѣляющій наказаніе преступнику, не жестокъ, и черезъ опредѣленіе наказанія не можетъ сдѣлаться жестокимъ. Слѣдовательно, заявилъ г. Симашко, не только не вредно, но необходимо пріучать дѣтей къ составленію коллекціи мертвыхъ экземпляровъ животныхъ и растеній, въ противномъ случаѣ мы будемъ лишены возможности разумно преподавать естествовѣдѣніе и надолго останемся въ томъ положеніи, въ которомъ находимся, именно: другіе народы приготовятъ намъ за дорогую цѣну необходимыя коллекціи мертвыхъ экземпляровъ нашихъ растеній и нашихъ животныхъ. „Справедливость своихъ убѣжденій, высказанныхъ теперь вкратцѣ, я постараюсь разъяснить въ контръ-рефератѣ г. Волкову, который представлю въ непродолжительномъ времени“, заключилъ г. Симашко....

Г. Бетхеръ, указавъ на то, что чувство, возбуждаемое зрѣлищемъ страданія при накалываніи насѣкомыхъ есть только частное чувство, т. е. относится къ чувству вообще, какъ часть къ цѣлому, высказалъ ту мысль, что референтъ пріучаетъ учащихся къ нѣсколько неправильному взгляду на природу. По мѣрѣ своего развитія, человѣкъ овладѣваетъ природой, т. е. приноситъ ее себѣ въ жертву. Здѣсь страдающее—природа, а виновникъ страданія—человѣкъ; но жертва необходима для поступательнаго движенія человѣка. Это та цѣль, въ силу которой человѣкъ истребляетъ вредныя растенія, насѣкомыхъ и животныхъ. За истребленіе таковыхъ крестьянамъ, наприм. въ Швейцаріи, опредѣлена правительствомъ извѣстная плата. Относительно же возраженія г. Волкова, что онъ стремится противодѣйствовать, какъ безнравственнымъ, безцѣльнымъ мученіямъ и ненужному разрушенію, то, по мнѣнію Бетхера, тогда слѣдовало-бы и рефератъ обозначить такимъ образомъ «О безцѣльности занятій». Рвать пуговицы на сертукахъ и рѣзать столы-тоже безцѣльныя занятія.

Г. Волковъ въ возраженіе гг. Симашко и Бетхеру заявилъ, что онъ говорилъ о безцѣльности занятій по естественной исторіи и смотрѣлъ на занятія воспитателя не только съ той точки зрѣнія, что воспитатель долженъ заботиться о преуспѣяніи въ наукахъ своего питомца, но заботою воспитателя, и главною, по мнѣнію Волкова, должно быть образованіе характера воспиты-

ваемаго. Ребенка, особенно силою, можно выучить многому, но много-ли изъ дѣтей входятъ въ жизнь подготовленными со стороны воспитанія. Вотъ почему г. Волковъ указывалъ на то, что образованіе въ дитяти на первыхъ порахъ его развитія добрыхъ навыковъ есть необходимость, а эти добрые навыки явятся, когда мы будемъ устранять тѣ дѣйствія, которыя развиваютъ животные инстинкты, напримѣръ, безцѣльное истребленіе. Это безцѣльное разрушеніе часто сопровождаетъ занятія по естественной исторіи. Въ чемъ они состоятъ, указано г. Референтомъ въ рефератѣ и въ отвѣтахъ оппонентамъ.

Секретарь Рашевскій.

ПРОТОКОЛЪ

засѣданія 6 ноября.

Въ Педагогическомъ собраніи 6 ноября предсѣдательствовалъ П. Г. Рѣдкинъ.

1) По прочтеніи протокола прошлаго засѣданія секретарь Общества г. Рашевскій сообщилъ письмо отъ предсѣдательницы Общества попечительства о воспитательницахъ и учительницахъ, въ которомъ она отъ имени правленія выражаетъ готовность всѣми средствами содѣйствовать предложенію С.-Илера: открыть лекціи по педагогикѣ. Въ дополненіе къ прочитанному г. Ремезовъ заявилъ, что упомянутое общество по преимуществу преслѣдуетъ филантропическія цѣли; что же касается до сообщенія свѣдѣній воспитательницамъ, то оно не имѣетъ достаточно средствъ, чтобы самому приглашать людей къ чтенію лекцій, и потому въ высшей степени сочувственно относится къ предложенію С.-Илера, предлагаетъ коммиссіи, составленной съ этою цѣлью, всѣ свои счеты, соображенія объ устройствѣ лекцій и считаетъ долгомъ заявить, что оно приняло за правило считать первыми кандидатками на мѣста тѣхъ гувернантокъ, которыя прослушаютъ курсъ педагогики.

2) П. Г. Рѣдкинъ, поблагодаривъ Общество попечительства о воспитательницахъ и учительницахъ за такое дѣятельное сочувствіе предложенію С.-Илера, какъ предсѣдатель новаго Фребелевскаго Общества, заявилъ, что оно положило читать лекціи, и, если будутъ лекціи отъ нашего общества, то можно будетъ вмѣстѣ соединиться. Въ заключеніе г. Рѣдкинъ выразилъ надежду, что многіе изъ членовъ Педагогическаго Общества не откажутся принять участіе въ Фребелевскомъ Обществѣ.

По предложенію г. Перетца рѣшено обратиться въ Общество попечительства о воспитательницахъ и учительницахъ, Фребелевское и Комитетъ Грамотности съ просьбою прислать своихъ членовъ въ коммиссію для разсмотрѣнія предложенія Сентъ-Илера.

3) Г. Кайгородовъ, какъ членъ Техническаго Общества, заявилъ, что аудиторія для чтенія техническихъ лекцій въ Музѣѣ (въ Соляномъ городкѣ) уже готова и, что, вѣроятно, въ дни, свободные отъ лекцій, Техническое Общество не откажется предоставить ее для чтенія лекцій отъ нашего Общества.

4) Предложены и избраны въ дѣйствительные члены Общества преподаватель Естественной Исторіи г. Ганике и учредительница частнаго женскаго учебнаго заведенія г-жа Захарова.

5) Избраны въ коммиссію для обсужденія сочиненій на соисканіе преміи въ память К. Д. Ушинскаго семь членовъ: гг. Миропольскій, С.-Илеръ, Водовозовъ, Шалфѣевъ, Волковъ, Пятковскій и Симашко.

6) Г. Дубровскій представилъ разборъ 1-й части курса Зоологіи и Антропологіи Любена, въ переводѣ Мечникова.

Предварительно рецензентъ изложилъ условія, которымъ должно удовлетворять хорошее преподаваніе и учебникъ по Зоологіи.

Изученіе животныхъ должно: a) развивать наблюдательность, что достигается разсматриваніемъ отдѣльныхъ предметовъ, по живымъ экземплярамъ, чучеламъ и скелетамъ; ученики описываютъ предметы; дѣло учителя возбуждать отвѣты. b) Пріучить комбинировать отдѣльныя единичныя понятія въ стройные ряды; для этого прежде сравненія видовъ идетъ ихъ обзоръ; разсматривается бо́льшее число признаковъ; самое сравненіе видовъ идетъ по извѣстному плану. c) Третья цѣль—матеріальная, состоитъ въ усвоеніи предложеннаго матеріала; но такъ какъ многіе факты забываются, то необходимъ учебникъ, который практически знакомитъ учениковъ съ правильными выраженіями. Содержаніе учебника должно соотвѣтствовать сообщаемому матеріалу.

Чтеніе учебника—работа внѣклассная, слѣдовательно самостоятельная; ученикъ долженъ понимать его безъ посторонней помощи, и потому изложеніе должно быть точное.

Затѣмъ рецензентъ перешелъ къ разбору самого учебника и указалъ на то, что многія животныя описаны слишкомъ подробно; сообщаются совершенно излишнія свѣдѣнія, напр. сколько изъ разныхъ мѣстъ вывозится сельдей; неумѣстны многіе разсказы объ умственныхъ способностяхъ млекопитающихъ: одни изъ нихъ, заинтересовывая учениковъ, отвлекаютъ вниманіе отъ болѣе серьезнаго; другіе же неудобны въ школѣ; наконецъ не мало встрѣчается затрудненій, неясныхъ и неточныхъ выраженій.

По прочтеніи рецензіи начались препія.

Г. Раевскій замѣтилъ, что изъ рецензіи невидно, кто виною многихъ недостатковъ въ книгѣ: Любенъ или Мечниковъ? и что рецензентъ недостачно подробно познакомилъ съ самимъ планомъ сочиненія.

Г. Д. Михайловъ добавилъ къ этому, что разбираемый учебникъ написанъ не для учениковъ, а для учителей.

На это г. Дубровскій отвѣчалъ, что разбиралъ руководство въ примѣненіи къ школѣ.

По мнѣнію г. Рѣдкина, рецензентъ отвергаетъ всѣ факты, относящіеся до психологіи животныхъ, и осмѣиваетъ анекдоты, въ которыхъ проявляется душа животныхъ; но безъ этого невозможно указать градацій въ развитіи души животныхъ?

Г. Дубровскій возразилъ, что каждый учебный предметъ преслѣдуетъ двѣ цѣли: формальную и матеріальную; разсказы изъ психическаго міра животныхъ не даютъ пищи для формальнаго развитія; для достиженія же матеріальной цѣли они должны быть сообщаемы такъ, чтобы комбинировались въ умѣ ученика, а пока этого еще нельзя сдѣлать.

Г. Люгебиль замѣтилъ, что рецензентъ высказалъ нѣсколько невѣрныхъ принциповъ: онъ отстраняетъ факты изъ психическаго міра животныхъ на томъ основаніи, что они не научны, какъ будто научная система должна имѣть вліяніе на педагогику; считаетъ необходимымъ пріучить учениковъ къ наб-

люденію, между тѣмъ, какъ процессъ этотъ одинъ изъ самыхъ сложныхъ; наконецъ высказался противъ всѣхъ учебниковъ, такъ какъ существованіе ихъ ясно показываетъ неудовлетворительность самой системы преподаванія.

По мнѣнію г. Пятковскаго, рецензія неудовлетворительна, потому что не ясно показано участіе Любена и Мечникова въ составленіи учебника, двухъ именъ, пользующихся авторитетомъ; кромѣ того рецензентъ не отвѣтилъ на вопросъ, заданный ему г. предсѣдателемъ, на счетъ важности психологіи животныхъ; въ заключеніе г. Пятковскій предложилъ вопросъ: отвергаетъ-ли г. Дубровскій изложеніе фактовъ въ принципѣ, или въ ихъ примѣненіи?

Г. Дубровскій отвѣтилъ, что Пятковскій не выяснилъ, почему необходимо дорожить именами, чтобы прикрывать недостатки книги. Что же касается до психологіи животныхъ, то этотъ вопросъ еще не разработанъ; неизвѣстно какіе факты выбрать? и должно-ли дѣлать выводы изъ дрессировки животныхъ?

По поводу этого г. Водовозовъ возразилъ, что животныхъ легче наблюдать въ ихъ отношеніяхъ къ людямъ, чѣмъ въ природѣ, и что на основаніи дрессировки легче выяснить естественныя свойства животныхъ.

Г. Волковъ, соглашаясь съ мнѣніемъ о недостаточности рецензіи, съ своей стороны замѣтилъ, что во всякой книгѣ, заслуживающей разбора, должна быть указана извѣстная оригинальная мысль; рецензентъ же едва коснулся этого вопроса.

По мнѣнію г. Бѣлова, рецензентъ сначала допускалъ наблюденія надъ умомъ животныхъ въ ихъ естественной обстановкѣ, но не надъ дрессированными животными; а потомъ, сталъ отвергать самый принципъ сообщенія подобныхъ фактовъ. Конечно первыя наблюденія поучительнѣе вторыхъ; животное тутъ проявляетъ себя, какъ оно есть; а дѣти, безъ всякаго руководства, сами наблюдаютъ за такими проявленіями въ животныхъ и при распрашиваніи охотно приводятъ факты, которые подмѣчены ими.

Г. Ганике, показавъ сходство въ методѣ математики и естественныхъ наукъ, указалъ на то, что если по математикѣ нужны задачники, то для преподаванія Естественной Исторіи необходимы коллекціи, атласы, а не руководства; разобранный же учебникъ составленъ слишкомъ педантически (по Любену) и совершенно излишенъ, потому что уже есть прекрасное руководство по Любену, именно книга С.-Илера; что же касается до разсказовъ, то въ удобной формѣ они очень важны, интересуя дѣтей, которыя находятъ въ нихъ много такого, что сами наблюдали. Нужно наблюдать предметъ съ различныхъ точекъ зрѣнія; дѣти должны составлять полныя характеристики, слѣд. жизнь животныхъ непремѣнно должна входить въ курсъ.

На это г. Дубровскій отвѣтилъ, что если нѣкоторые факты изъ умственной жизни будутъ сообщаемы въ низшихъ классахъ, а свѣдѣнія объ устройствѣ въ высшихъ, то спрашивается, какіе выводы можно сдѣлать? вѣдь умственное развитіе находится въ соотношеніи съ организаціею, и потому подобные вопросы нужно отложить до будущаго времени.

Въ концѣ засѣданія г. Пятковскій сдѣлалъ предложеніе, чтобы члены, говорящіе въ собраніи, не дѣлали уже измѣненій въ стенографическихъ отчетахъ, печатаемыхъ въ журналѣ «Семья и Школа».

Г. Миропольскій, соглашаясь съ замѣчаніемъ г. Пятковскаго, просилъ только о позволеніи дѣлать стилистическія поправки, такъ какъ при быстрой, бѣглой рѣчи легко вкрадываются ошибки въ самое изложеніе.

Секретарь Н. Раевскій.

ЗАСѢДАНІЕ

С.-Петербургскаго Педагогическаго Общества.

(3-го октября).

Г. Сентъ-Илеръ. Я очень благодаренъ, г. Миропольскому за его замѣчанія, такъ какъ въ нихъ было даже слишкомъ много для меня лестнаго; такъ напр. мѣткость, о которой онъ говоритъ, относится собственно не ко мнѣ, а къ той нѣмецкой статьѣ, въ которой я нашелъ діагностику этихъ особенностей воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ; мнѣ же принадлежитъ только объясненіе ихъ. Кромѣ того г. Миропольскій сдѣлалъ совершенно вѣрное замѣчаніе, о моей статьѣ въ томъ отношеніи, что та часть, которая относится къ объясненію сознанія, у меня развита болѣе, чѣмъ послѣдняя часть, относящаяся къ объясненію развитія характера дѣтей. Я очень хорошо зналъ, что такъ пишу и сдѣлалъ это вслѣдствіе того, что старался въ своемъ рефератѣ писать только о томъ, что въ состояніи буду объяснить обстоятельно. Г. Миропольскій вѣроятно согласится со мною, что вообще въ наукѣ психологіи статья о сознаніи развита гораздо болѣе психологическихъ данныхъ, относящихся къ чувству и волѣ. Поэтому я и выбралъ ту часть, которую могъ обстоятельнѣе объяснить. Я долженъ сказать, что у меня собственно было написано очень много о неправильномъ развитіи воли богатыхъ мальчиковъ, и это составляло почти такой же рефератъ, какъ тотъ, который представленъ мною, но я просто вычеркнулъ все это вслѣдствіе того, что мало читалъ по этой части, такъ что мнѣ пришлось бы говорить только о моихъ личныхъ взглядахъ. А я считаю, что это совсѣмъ не слѣдуетъ, что даже неприлично, неподготовившись, недостаточно ознакомясь съ литературой предмета, явиться съ рефератомъ въ Педагогическое Общество. Кромѣ того, я думаю, что даже и обстоятельное знакомство съ литературой предмета не дастъ возможности ясно выяснить какъ напр., особенности воли, потому что эта область мало изслѣдована. Вотъ, почему явилась такая неполнота въ моей статьѣ. Что касается тѣхъ типовъ, которые желательно бы было описать, то разумѣется это вещь очень хорошая, но я только скажу, что если желательно описать въ смыслѣ педагогическомъ, то слѣдовало бы изобразить не картины, не образы, которые могутъ дѣйствовать на общество очень сильно, но которые не будутъ изслѣдованіями научными, а слѣдовало бы объяснить эти образы такъ, чтобы основанія были вполнѣ психологическія. Я самъ лично не считаю

себя достаточно сильнымъ, чтобы предпринять такой трудъ, но разумѣется буду очень радъ, если только подобная статья встрѣтится, потому что вообще такихъ статей въ педагогической литературѣ очень мало.

Замѣчаніе г. Миропольскаго на счетъ бѣдности произошло отъ недоразумѣнія, вслѣдствіе неясности моей статьи. Я говорилъ собственно не о бѣдныхъ людяхъ, а о тѣхъ, которые посылаютъ дѣтей своихъ въ тѣ же школы, куда посылаютъ и богатые, т. е, въ гимназіи, и только сравнительно съ богатыми, я ихъ назвалъ бѣдными. Я не имѣлъ въ виду той бѣдности, которая посылаетъ дѣтей въ народную школу, куда мальчики богатые не попадутъ. И такъ, я почти со всѣми замѣчаніями г. Миропольскаго согласенъ и представилъ скорѣе разъясненіе этихъ замѣчаній, нежели возраженіе на нихъ.

Г. Миропольскій. Я съ своей стороны могу только добавить, что я не имѣлъ въ виду указанія на недостаточность вашего изслѣдованія; мнѣ казалось только, что вопросъ, вызвавшій такое вниманіе общества, слишкомъ серьезенъ, слишкомъ важенъ, и въ тоже время необыкновенно сложенъ, такъ что для разъясненія возможно-широкой его разработки необходимо совокупное участіе многихъ лицъ и я, съ своей стороны, старался только указать тѣ пункты, которые могли бы дополнить вашъ прекрасный трудъ. Я безусловно согласенъ съ вами въ томъ, что область затронутая мною, то-есть, ученіе о законахъ образованія характера до сихъ поръ представляется одною изъ труднѣйшихъ проблеммъ въ психологіи, и примыкаетъ скорѣе къ соціологіи. Наука о характерѣ или *этологія*, какъ ее называетъ Милль, только что возникаетъ въ настоящее время; но я между прочимъ считаю нужнымъ прибавить, что въ настоящее же время этологія должна сдѣлаться *центромъ* педагогическихъ изслѣдованій, и людямъ, занимающимся спеціально педагогикой, мнѣ казалось, должна принадлежать инициатива ея разработки. Я вполнѣ понимаю значеніе того, что вы выполнили въ своемъ рефератѣ, я заявлялъ раньше и теперь скажу, что вы сдѣлали своимъ трудомъ очень много; но мнѣ казалось, что слѣдовало выяснить болѣе широкую постановку взятаго вами вопроса; въ виду этого, я и сдѣлалъ свои замѣчанія.

Г. Сентъ-Илеръ. Я вполнѣ согласенъ и думаю, что это была бы очень полезная постановка вопроса, но я долженъ замѣтить, что прошу смотрѣть на мой рефератъ, какъ на частное изслѣдованіе.

Г. Рашевскій прочелъ слѣдующій тезисъ: «воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать пормальнымъ; оно представляетъ много неудобствъ, которыя вредно дѣйствуютъ какъ на умственное, такъ и на нравственное развитіе дѣтей».

Г. Перетцъ. Говоря о недостаткахъ домашняго воспитанія, вы указывали между прочимъ и на недостатки физическаго воспитанія, происходящіе изъ ненормальныхъ условій, въ которыхъ часто находятся дѣти. Обстановка нашей жизни вообще слишкомъ сложна для дѣтей, какъ справедливо это указалъ г. Мечниковъ въ своей статьѣ о воспитаніи, напечатанной, если не ошибаюсь въ первой книжкѣ «Вѣстника Европы», обстановка же въ богатыхъ семействахъ еще сложнѣе и обусловливаетъ въ значительной степени порчу характера. О значеніи этого обстоятельства вы не упомянули въ вашемъ рефератѣ; вотъ, почему я позволю себѣ указать, что оно имѣетъ вліяніе какъ на развитіе характера, такъ и на физическое развитіе дѣтей. Выводы мои въ этомъ отношеніи вполнѣ согласны съ вашими и потому я не вижу причины, почему бы вамъ не согласиться съ такою редакціею перваго

тезиса: «воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать нормальнымъ; оно представляетъ много неудобствъ, которыя вредно дѣйствуютъ какъ на физическое, такъ и на психическое развитіе дѣтей». Эта редакція представляетъ, сколько мнѣ кажется, болѣе логичное дѣленіе. При этомъ я долженъ оговориться, что употребляя слово «психическое», я держусь только обиходной терминологіи, вовсе не противопоставляя одного понятія другому, т. е. понятія о психическомъ развитіи понятію о физическомъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Съ этимъ можно бы было согласиться, если бы оно было болѣе выяснено, но, мнѣ кажется, что это не совсѣмъ удобно потому, что слѣдуетъ согласиться, что обстановка богатыхъ дѣтей все таки будетъ въ многихъ отношеніяхъ лучше, чѣмъ у дѣтей даже и не очень бѣдныхъ родителей, напр. у людей, живущихъ жалованьемъ. У богатыхъ семействъ въ этомъ случаѣ все таки очень много преимуществъ: во 1-хъ, богатые люди, заботящіеся о своихъ дѣтяхъ, очень часто берутъ для маленькихъ дѣтей англичанокъ, хорошо знакомыхъ съ физическимъ воспитаніемъ, во 2-хъ, свѣтлая, большая комната, движеніе и т. д. все это, по моимъ наблюденіямъ, гораздо болѣе соблюдается въ богатыхъ, нежели въ бѣдныхъ семействахъ. Я согласенъ, что во многихъ семействахъ дѣти поздно ложатся, поздно встаютъ, но это не есть общій законъ, а скорѣе частный случай; въ большинствѣ же богатыхъ семей, сколько мнѣ случалось видѣть, дѣти обставляются очень хорошо въ физическомъ отношеніи.

Г. Перетцъ. Намъ будетъ трудно спорить о томъ, во скольких случаяхъ физическія условія развитія бываютъ нормальны, и во скольких ненормальны, но дѣло въ томъ, что изъ наблюденій мы можемъ вывести слѣдующее положеніе, что во 1-хъ, дѣти въ богатыхъ семьяхъ потребляютъ массу питательныхъ веществъ и тѣмъ самымъ достигаютъ очень ранняго физическаго развитія, во 2-хъ, такія дѣти обыкновенно, или по крайней мѣрѣ, очень часто, поздно ложатся спать, рано встаютъ, затѣмъ, вмѣсто того чтобы идти гулять пѣшкомъ, часто вывозятся; занятій у нихъ и сидѣнья не меньше, чѣмъ у дѣтей родителей средняго состоянія. Вотъ это то продолжительное сидѣнье, отсутствіе движенія въ такомъ размѣрѣ, въ какомъ бы было желательно, и производитъ массу тѣхъ болѣзней, на которыя такъ давно жалуются педагоги. Неправильное кровообращеніе развиваетъ многія болѣзни между прочимъ раннюю половую зрѣлость и злоупотребленіе этимъ обстоятельствомъ. Поэтому желательно бы было, чтобы на эту сторону было также обращено должное вниманіе тѣмъ болѣе, что на физическое воспитаніе вообще къ сожалѣнію до сихъ поръ обращали весьма мало вниманія. Я позволилъ себѣ указать этотъ недостатокъ, полагая, что если вы включите его, то это ничего не испортитъ, а только пополнитъ рефератъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Тогда нужно бы было поставить особый тезисъ и въ рефератѣ объяснить его подробнѣе, потому что, повторяю на физическое воспитаніе дѣтей богатыхъ обращается болѣе вниманія, это вещъ очевидная; у нихъ физическія болѣзни замѣчаются рѣже; часто бываютъ доктора. Зайдите на любой катокъ и тамъ вы непремѣнно найдете иностранцевъ, да дѣтей богатыхъ людей, кромѣ того гимнастика сдѣлалась также въ настоящее время вещью общеизвѣстною, фехтованіе и верховая ѣзда во многихъ случаяхъ допускаются очень рано. Я не скажу, чтобы при этомъ не было ошибокъ, вліяющихъ на образованіе нѣкоторыхъ болѣзней, но если напр. взять учениковъ, поступающихъ въ аристократическія заведенія, то я по

моимъ наблюденіямъ могу сказать, что между ними очень много здоровыхъ, исключая тѣхъ, которые составляютъ типъ золотушныхъ. Типъ этотъ дѣйствительно существуетъ, но эта болѣзнь есть скорѣе явленіе наслѣдственное, нежели происходящее отъ худой жизни.

Г. Перетцъ. Но, въ рефератѣ говорится о неправильности физическаго развитія. Вы приводили выписки изъ нѣмецкой статьи, подписанной буквой X, гдѣ указано на недостатки физическаго воспитанія.

Г. Сентъ-Илеръ. Нѣтъ, этого нѣтъ; онъ даже говоритъ, что физическое развитіе у нихъ идетъ отлично, а я прибавилъ, что у насъ есть кромѣ типовъ здоровыхъ мальчиковъ, типы больныхъ.

Г. Перетцъ. Виноватъ, быть можетъ это ваши слова; но мнѣ помнится, что вы указывали на значеніе физическаго воспитанія въ богатыхъ семействахъ. Если въ среднемъ классѣ мало обращается вниманія на физическое воспитаніе, то тамъ самая обстановка помогаетъ; ребенокъ встаетъ въ 7—8 часовъ, идетъ пѣшкомъ въ гимназію, отправляется пѣшкомъ гулять, за покупками или къ товарищу. Вотъ этимъ самымъ пополняется недостатокъ достаточнаго вниманія къ этой сторонѣ воспитанія; въ богатыхъ же семьяхъ изнѣженный образъ жизни, пища, приправленная разными пряностями, ведетъ къ слишкомъ ранней половой зрѣлости и къ очень многимъ злоупотребленіямъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Но вѣдь не этимъ объясняется раннее половое развитіе; оно во 1-хъ, можетъ быть явленіемъ наслѣдственнымъ, а во 2-хъ, дѣйствительно усиленное питаніе можетъ способствовать ему, но только это не есть явленіе ненормальное, а только во многихъ случаяхъ неудобное; назвать же его болѣзненнымъ нельзя потому, что есть цѣлые народы, которые рано развиваются.

Г. Перетцъ. Сколько мнѣ извѣстно изъ нѣсколькихъ спеціальныхъ статей, тутъ надо сказать не «нѣкоторые народы», а всѣ, но что это зло, съ этимъ вѣроятно согласится всякій, потому каждый изъ воспитателей....

Г. Сентъ-Илеръ. Про всѣхъ этого нельзя сказать; въ Норвегіи напр. развиваются 22—21 года, а на Кавказѣ на 12-мъ году дѣвушки уже могутъ выходить замужъ.

Г. Перетцъ Я говорю совсѣмъ не о томъ, мнѣ неудобно публично называть вещи ихъ именами, но я надѣюсь, что вы меня понимаете: я говорю, что въ богатыхъ семействахъ возбуждающая пища, вино, пряности ведутъ къ проявленію тѣхъ пороковъ, которые должны обращать на себя вниманіе воспитателя.

Предсѣдатель. Позвольте мнѣ замѣтить, что тутъ дѣло бываетъ совершенно не такъ; дѣти въ богатыхъ семействахъ обѣдаютъ обыкновенно за особымъ столомъ и имѣютъ другія кушанья, а не тѣ, которыя имѣютъ родители, обѣдаютъ въ другіе часы, прогуливаются, рано встаютъ, рано ложатся, словомъ, все дѣлается гораздо аккуратнѣе, чѣмъ въ семействахъ, гдѣ нѣтъ средствъ для того, чтобы надъ всѣмъ этимъ наблюдать.

Г. Перетцъ. Къ сожалѣнію я наблюдалъ факты, приводившіе къ противному выводу.

Предсѣдатель. Если мы будемъ перечислять, сколько вы наблюдали и сколько я, то конечно, мы ни къ чему не придемъ.

Г. Перетцъ. Конечно, ваши наблюденія окажутся гораздо многочисленнѣе.

Г. Сентъ-Илеръ. Мои наблюденія также говорятъ въ пользу благопріят-

ныхъ условій для физическаго развитія въ богатыхъ семьяхъ, по крайней мѣрѣ въ большинствѣ случаевъ, такъ что назвать общимъ закономъ вредное вліяніе этихъ условій на физическое воспитаніе никакъ нельзя.

Г. Перетцъ. Вы употребили въ вашемъ тезисѣ такое выраженіе: «вредно дѣйствуетъ на умственное и нравственное развитіе»; я предлагалъ ввести слово «физическое» и сказалъ, что это представляетъ болѣе логичное дѣленіе; дѣйствительно понятіе объ умственномъ и нравственномъ не исчерпываетъ всего, что касается вообще развитія, и одно менѣе противополагается другому, чѣмъ въ предложенной мною редакціи.

Г. Сентъ-Илеръ. Я нарочно сдѣлалъ такъ, я не хотѣлъ говорить, что въ физическомъ отношеніи это воспитаніе имѣетъ неудобства, потому что тогда я долженъ бы былъ поставить особый тезисъ и подробно указать въ чемъ заключаются эти неудобства, или прибавить: «нѣкоторыя неудобства».

Г. Перетцъ. Но, во второмъ тезисѣ есть указаніе на излишнее напряженіе физическихъ и умственныхъ силъ....

Г. Сентъ-Илеръ. Это уже болѣе относится къ развитію психическому.

Г. Ремезовъ. Послѣ весьма серьезнаго возраженія на весь рефератъ вообще, сдѣланнаго г. Миропольскимъ, наше замѣчаніе на первый тезисъ является не болѣе, какъ выводъ, и то только изъ нѣкоторой части этого возраженія. Тѣмъ не менѣе мы рѣшаемся высказать наше замѣчаніе на первый тезисъ, такъ какъ сколько намъ кажется, мы съ г. Миропольскимъ расходимся въ точкахъ отправленія. И такъ, мы хотѣли сказать, что оставляя въ сторонѣ возбужденный, лѣтъ 10 тому назадъ, горячій споръ въ нашей литературѣ о космополитизмѣ и національности науки, при чемъ одна сторона доказывала, что наука—гражданинъ всего міра, а другая изо всѣхъ силъ старалась убѣдить, что, напротивъ того, наука можетъ быть славянскою, германскою и даже чисто русскою; оставляя, повторяемъ, этотъ споръ въ сторонѣ, мы не можемъ однако не замѣтить, что научныя свѣдѣнія, почерпаемыя изъ опыта и наблюденій, не могутъ не имѣть подъ собою опредѣленной почвы, не могутъ не быть обусловлены временемъ и мѣстомъ. Поэтому, педагогика, изучающая физическія и духовныя силы человѣка съ цѣлью ихъ развитія, не можетъ разсматривать человѣка внѣ окружающей его среды, внѣ обусловливающихъ его воспитаніе обстоятельствъ. И вотъ, въ этомъ отношеніи, сколько намъ кажется, нѣсколько погрѣшаетъ г. Сентъ-Илеръ, какъ во всемъ своемъ рефератѣ, такъ въ особенности въ первомъ тезисѣ. Хотя почтенный референтъ, излагая выводы автора статьи Prinzenerziehung, и примѣняетъ нѣкоторые изъ нихъ къ Россіи, но эти примѣненія невсегда, по нашему мнѣнію, вѣрны, именно по не совсѣмъ точному обозначенію среды, къ которой они относятся. Постараемся развить нашу мысль нѣсколько подробнѣе. Въ западной Европѣ, гдѣ общій уровень образованія касается большаго числа индивидуумовъ, т. е. гдѣ образованіе распространено болѣе или менѣе равномѣрно, тамъ достатокъ или богатство могутъ обнаруживать большое вліяніе на воспитаніе, потому что какой нибудь бѣдняга школьный учитель очень хорошо понимаетъ значеніе и важность хорошаго воспитанія и не можетъ дать своимъ дѣтямъ такое воспитаніе, какое бы хотѣлъ, только по недостатку средствъ. Между тѣмъ у насъ въ Россіи, при крайне рѣзкихъ контрастахъ въ развитіи, богатство вовсе не обнаруживаетъ такого громаднаго вліянія на воспитаніе, и нерѣдки примѣры, что бѣдный, но развитой человѣкъ доставляетъ своимъ дѣ-

тямъ лучшее воспитаніе, чѣмъ какой нибудь милліонеръ купецъ—самодуръ, который даже и не слыхивалъ, что такое воспитаніе и знаетъ одно: «отче, любяй сына, бьетъ же его прилежно». Такимъ образомъ, въ отношеніи воспитанія, у насъ никакъ нельзя раздѣлять семейства на богатыя и недостаточныя, но необходимо дѣлить прежде всего на сословія, изъ которыхъ каждое имѣетъ свой типическій характеръ, а потомъ уже эти сословныя категоріи, да и то не всѣ, подраздѣлять на имущихъ и неимущихъ. При воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ высшаго круга дѣйствительно встрѣчаются тѣ аномаліи, о которыхъ упомянулъ г. Сентъ-Илеръ въ своемъ рефератѣ; но если мы возмемъ, напр. купеческаго сынка, тятенька котораго только и знаетъ одно: ндраву моему не препятствуй, захочу—одинъ въ двухъ каретахъ поѣду, мое дѣтище—хочу съ кашей ѣмъ, хочу масло пахтаю, то едва-ли сынокъ такого родителя подойдетъ подъ набросанную почтеннымъ референтомъ характеристику дѣтей въ богатыхъ семействахъ: гдѣ-же тутъ нервность, худосочіе, блѣдность, разстроенная фантазія; напротивъ: вмѣсто нервовъ — канаты, которые раздражаются только при видѣ аршинной кулебяки, упрятываемой безъ остатка въ воскресные дни и двунадесятые праздники, какъ бы за то, что человѣкъ ничего не дѣлаетъ; щеки пухлыя, румяныя, кровь съ молокомъ, да и только; игра воображенія ограничивается лишь мечтой, на которомъ боку сподручнѣе и повадняе всхрапнуть—на правомъ или лѣвомъ. Вотъ почему намъ кажется, что употребленное г. Сентъ-Илеромъ выраженіе, какъ во всемъ рефератѣ, такъ и въ первомъ тезисѣ, *богатыя семейства* подходитъ подъ условія Prinzenerzieĥung, но не соотвѣтствуетъ русской жизни, для которой было бы точнѣе прибавить богатыя семейства *высшаго* класса.

Г. Сентъ-Илеръ. Я согласенъ.

Г. Миропольскій. Я собственно записался по всему реферату; что же касается до перваго тезиса, то мнѣ кажется, что здѣсь должно быть одно добавленіе; безусловное указаніе на богатыя семьи вообще, по моему мнѣнію, несправедливо; слѣдовало бы добавить: «въ большинствѣ случаевъ»; хотя это добавленіе и ослабитъ значительно степень самаго опредѣленія недостаточности воспитанія въ богатыхъ семействахъ, такъ какъ всякій будетъ относить себя къ лучшему меньшинству, но тѣмъ не менѣе, это было бы справедливѣе, потому что есть много исключеній, неподходящихъ подъ сдѣланное опредѣленіе; такъ, напр., сегодня почтенный нашъ предсѣдатель замѣтилъ, что онъ встрѣчалъ въ богатыхъ семействахъ такого рода воспитаніе, которое въ физическомъ отношеніи могло быть признано вполнѣ раціональнымъ; такіе факты не невозможны и слѣдовательно, вопросъ только въ томъ, чѣмъ могутъ считаться эти факты: большинствомъ, или меньшинствомъ? и такъ, мнѣ кажется, добавленіе: «въ большинствѣ случаевъ» было бы не лишнимъ.

Но, кромѣ того, самый тезисъ представляется мнѣ слишкомъ *общимъ*, такъ что его нельзя назвать характеристикой того предмета, который имѣется въ виду; онъ мѣтитъ слишкомъ на многое и именно вслѣдствіе этого, ни во что не попадаетъ. Это легко доказать. Въ тезисѣ говорится: «Воспитаніе въ богатыхъ семействахъ нельзя назвать нормальнымъ» и т. д. возьмите совершенно противоположную сферу, скажите: «въ бѣдныхъ семействахъ» и—тезисъ будетъ вполнѣ вѣренъ, никто не рѣшится оспаривать и этого положенія; наконецъ, мы можемъ, соединивъ обѣ сферы, сказать, что «воспитаніе дѣтей, какъ въ богатыхъ, такъ и въ бѣдныхъ

семьяхъ, въ большинствѣ случаевъ нельзя назвать нормальнымъ» и пр. и опять выходитъ положеніе общее и неоспоримое. Словомъ сказать, общность тезиса такова, что лишаетъ его силы, и потому, казалось бы, оставить его въ формѣ отдѣльнаго тезиса нельзя, а лучше было бы соединить его съ слѣдующимъ, для того, чтобъ онъ получилъ силу отъ послѣдующаго развитія его и отъ указанія на тѣ существенныя черты, которыя характеризуютъ недостатки воспитанія именно въ богатыхъ семействахъ.

Г. Сентъ-Илеръ. На счетъ прибавки: «въ большинствѣ случаевъ» я согласенъ, потому что, собственно говоря, когда пишется тезисъ педагогическій, то обыкновенно подразумѣвается большинство случаевъ. Если говорятъ, напр. какъ сказалъ г. Ремезовъ, что развитіе и образованіе въ Германіи болѣе распространено, то опять таки нужно прибавить «въ большинствѣ семей», такъ что я ничего не имѣю противъ подобнаго добавленія, оно совершенно вѣрно, если только не понять въ томъ смыслѣ, что богатыя семейства совершенно избавлены отъ тѣхъ неудобствъ, которыя представляетъ воспитаніе дѣтей. Я думаю, что очень многіе богатые родители убѣждены, что они могутъ сдѣлать все для воспитанія своихъ дѣтей и считаютъ себя вполнѣ обезпеченными въ этомъ отношеніи. Поэтому, тезису нужно придать такой смыслъ, что богатство не избавляетъ отъ различныхъ неудобствъ воспитанія....

Г. Миропольскій. Я съ этимъ согласенъ; но при этомъ надо имѣть въ виду то толкованіе, которое вы даете, иначе тезисъ будетъ все таки слишкомъ общимъ.

Сентъ-Илеръ. Мнѣ кажется, что вообще тезисы трудно поставить такъ, чтобы они были вполнѣ ясны и точны, при незнаніи самаго реферата.

Г. Миропольскій. Затѣмъ я желалъ бы сказать нѣсколько словъ *по поводу* тезисовъ вообще, такъ какъ замѣчанія, которыя я имѣю въ виду предложить далѣе, не относятся ни къ одному изъ частныхъ тезисовъ, а скорѣе—ко всѣмъ имъ. Рефератъ почтеннаго г. Сентъ-Илера имѣетъ цѣлію установить нормальный взглядъ на извѣстный рядъ фактовъ, указать слабыя стороны воспитанія въ богатыхъ семьяхъ и затѣмъ опредѣлить причины мѣтко схваченныхъ авторомъ отрицательныхъ явленій въ этой сферѣ. Мнѣ кажется, что наиболѣе важною частью изслѣдованія поставленнаго на очереди вопроса должно представляться указаніе *причинъ* дурнаго воспитанія въ данной сферѣ, потому что, хотя выясненіе слабыхъ сторонъ его въ высшей степени важно, но при этомъ надо согласиться, что только дѣйствуя на причины, мы можемъ устранить самые факты. Такимъ образомъ здѣсь должно явиться естественно указаніе цѣлаго ряда причинъ, которыхъ, конечно, нельзя считать исчерпывающими этотъ весьма сложный вопросъ, но которыя по крайней мѣрѣ указывали бы на *существенныя* стороны дѣла; а между тѣмъ, мнѣ кажется, что эти причины, хотя бы даже самыя главныя, далеко не всѣ указаны въ рефератѣ, опущены они и въ тезисахъ. Такъ здѣсь опущенъ цѣлый рядъ вліяній, которыя могли и должны бы были выяснить передъ Обществомъ и передъ лицами, относящимися со вниманіемъ и интересомъ къ преніямъ Общества, причины различныхъ слабыхъ сторонъ и дурныхъ явленій въ разсматриваемой сферѣ. Казалось бы, что для большей полноты, необходимо внести и въ тезисы по крайней мѣрѣ нѣкоторыя изъ этихъ вліяній, потому что для общества очень важны практическіе *результаты*, вытекающіе изъ нашихъ изслѣдованій и наблюденій.

Такимъ образомъ, мнѣ казалось, было бы полезнымъ упомянуть о *силѣ*

преданій, господствующихъ, какъ воспитательный элементъ, въ богатыхъ семействахъ, и незамѣтно, но тѣмъ не менѣе неотразимо дѣйствующихъ на сознаніе извѣстной сферы.

Затѣмъ является цѣлый рядъ *общественныхъ отношеній* въ высшихъ сферахъ общественной жизни, искалѣчивающихъ дѣтскую натуру;—и ихъ непремѣнно слѣдуетъ коснуться. Я указалъ бы, напримѣръ, на общественныя *отношенія*, на *знакомства:* здѣсь я позволю себѣ нѣсколько подробнѣе объяснить педагогическое значеніе этого факта; конечно, тутъ слѣдуетъ указать не на частные случаи, а на такія общія условія свѣтской жизни, какъ, напр., тысячи *визитовъ*, вѣчное желаніе *казаться* не тѣмъ, что̀ есть человѣкъ на самомъ дѣлѣ; привычка видѣть на лицахъ постоянный *праздникъ* и считать слезы чѣмъ-то очень неприличнымъ, вѣчное *притворство* и т. д. Раздается, напр., звонокъ, прислуга докладываетъ: такой-то. Хозяйка говоритъ: «Вотъ нелегкая принесла! Пустой человѣкъ, надоѣлъ своими посѣщеніями. Просить»! Гость приглашается войти и та же госпожа разсыпается съ нимъ въ любезностяхъ. А дѣти все видятъ и наблюдаютъ эту двуличность. Такимъ образомъ, развращающее вліяніе очевидно. Я позволю себѣ указать еще одинъ фактъ изъ этой же сферы и привести небольшую выдержку изъ сочиненія Эджевортъ, написавшей очень умную книгу, гдѣ разработана цѣлая масса вопросовъ, относящихся къ области воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ. Вотъ, напр., о знакомствахъ: (читаетъ). Я указалъ только нѣсколько частныхъ фактовъ; но въ жизни ихъ цѣлая масса, цѣлый рядъ подобныхъ явленій, дающихъ намъ право заключить, что въ самыхъ общественныхъ отношеніяхъ этой среды есть причины, деморализующія дѣтскую натуру незамѣтно. Ихъ также надо выставить.

Далѣе слѣдуетъ указать на *преждевременную спеціализацію* въ этой сферѣ, гдѣ общественная жизнь слагается подъ вліяніемъ преданій и едва родится ребенокъ, какъ его уже предназначаютъ въ посланники, директоры и т. д., другому, отъ рожденія предназначаемому быть блестящимъ военнымъ, купятъ барабанъ и саблю и онъ, чуть не съ пеленокъ нянчится съ ними, воспитывая въ себѣ марсовскіе инстинкты и т. д. Такое предназначеніе раньше времени къ извѣстной сферѣ дѣятельности опять таки дѣйствуетъ отрицательно въ воспитаніи.

Затѣмъ *порядокъ семейной жизни* богатыхъ семействъ также упущенъ изъ виду, и хотя у васъ указано на вліяніе его въ рефератѣ, но не указано въ тезисахъ; слѣдовало бы указать и на глупыя, пустыя, золоченыя и дорогія *игрушки*, которыя часто ломаются, служатъ для дѣтей только ежедневнымъ источникомъ дѣтской скуки и разочарованій, оказывая на дѣтей въ высшей степени вредное вліяніе, потому что ребенокъ при этомъ пріучается къ пышности, тщеславію, блеску и т. п., такъ какъ онъ пріучается цѣнить игрушку не за то, что она доставляетъ удовольствіе, а за то, что она дорога, цѣнна, роскошна. Нужно бы указать и на вредъ чрезмѣрно большаго количества игрушекъ и проч.; въ связи съ этою стороною дѣтской жизни, не лишне было бы упомянуть о вліяніи *дѣтскихъ баловъ, живыхъ картинъ, участія дѣтей въ удовольствіяхъ взрослыхъ,* которое нерѣдко допускается; наконецъ, необходимо было указать на недостатокъ *живой связи дѣтей богатыхъ семействъ съ природою*, этой могучею и благотворною воспитательною силою, недостатокъ, который всегда скажется въ дѣтяхъ отсутствіемъ живо-

сти, свѣжести, образующихся только подъ вліяніемъ этого агента воспитанія. Конечно, почтенный референтъ предупредилъ Общество, что не имѣлъ въ виду исчерпать предмета, но въ виду выясненія и расширенія изслѣдованія столь важнаго дѣла, мнѣ казалось бы, что причины, указанныя мною сейчасъ, настолько серьезны, настолько дѣйствительны, что отрицать, игнорировать ихъ нельзя, и желательно бы встрѣтить ихъ въ числѣ *тезисовъ*.

Кромѣ того, я не вижу указанія въ вашихъ тезисахъ на одну изъ *основныхъ* и главнѣйшихъ причинъ, которая можетъ быть названа корнемъ зла и заслуживаетъ даже *особаго* тезиса, а именно, я не нахожу указанія на крутое, безповоротное, нерѣдко непроходимое *невѣжество* большинства родителей въ педагогикѣ; это педагогическое невѣжество и обусловливаетъ всѣ тѣ отрицательныя явленія въ воспитаніи, о которыхъ здѣсь говорилось; здѣсь корень различныхъ ненормальныхъ вліяній воспитанія, отсюда и неумѣлый, и неосторожный выборъ воспитателей, однимъ словомъ, все, что̀ замѣчается вреднаго для воспитанія молодыхъ натуръ происходитъ главнымъ образомъ отъ педагогическаго невѣжества родителей. Эту причину я считаю основною еще и потому, что если на нее не обратить серьезнаго вниманія, то всѣ остальныя мѣры будутъ носить характеръ *палліативный*. И въ самомъ дѣлѣ; вотъ, мы имѣемъ въ виду содѣйствовать образованію раціональныхъ воспитателей,—все это прекрасно; но если образованный раціональный воспитатель поступитъ въ домъ, гдѣ отецъ, или мать совершенно игнорируютъ педагогику, то что̀ же будетъ? Воспитатель будетъ вести ребенка по своему, а родители по своему, то есть, одна рука будетъ строить, а другая разрушать, и такимъ образомъ мы будемъ находится въ заколдованномъ кругѣ, изъ котораго никогда не выбраться. Эту главную основную причину всего зла, мнѣ казалось бы, слѣдовало указать въ *особомъ* тезисѣ.

Въ связи съ этимъ тезисомъ у меня есть практическое предложеніе, которое я считаю нужнымъ теперь же высказать. Для общества важно не только *разъясненіе* вопроса теоретически, но особенно интересны *практическіе* выводы, *средства*, которыми бы можно было воспользоваться, чтобъ удалить замѣченныя ненормальныя явленія въ воспитаніи. Говорятъ, нужно начинать всякое дѣло сначала; въ данномъ случаѣ вмѣсто того, чтобы обращаться къ палліативнымъ мѣрамъ, нужно обратиться къ корню зла и дѣйствовать на него. Если несомнѣнно, что педагогическое невѣжество лежитъ въ основаніи явленій, замѣченныхъ въ этой сферѣ, то нужно обратить вниманіе на тѣ средства, которыми можно вліять на педагогическое образованіе отцевъ и матерей; вотъ почему я обращаю прежде всего вниманіе на педагогическое женское образованіе въ нашихъ общеобразовательныхъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, напр., гимназіяхъ. Хотя здѣсь могутъ сказать, что вопросъ идетъ о богатыхъ семьяхъ, слѣдовательно такихъ, дѣти которыхъ не посѣщаютъ гимназій; но вопросъ не утрачиваетъ отъ этого значенія, потому что здѣсь сольется интересъ женскихъ гимназій съ интересомъ вообще женскаго воспитанія. Въ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ уже довольно давно введено преподаваніе педагогики; произволъ и случайность тамъ господствуютъ безповоротно. Я знакомъ нѣсколько съ этимъ дѣломъ, потому что преподавалъ въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ и знаю, что тамъ нѣтъ ни учебниковъ, ни руководящей, опредѣленной программы, а каждый преподаватель приноситъ не только свои взгляды, но и свои книги, и свои тетрадки, что̀ горше всего, потому что тетрадки эти отличаются весьма часто отсутствіемъ не только

научности, но и вообще самыхъ скромныхъ достоинствъ учебника. Мнѣ кажется было бы желательно и согласно съ задачей нашего Общества, принять въ этомъ случаѣ живое участіе въ дѣлѣ, а именно, принять на себя инициативу и трудъ выработать *нормальную программу педагогіи, для женскихъ учебныхъ заведеній;* я думаю, что гувернантки и воспитательницы будутъ идти главнымъ образомъ отсюда, и такимъ образомъ прежде чѣмъ устроивать особое учрежденіе, я полагаю надо дѣйствовать на то, что̀ уже существуетъ, это будетъ весьма полезно, практично и удобоосуществимо. Дѣло въ томъ, что въ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ существуетъ та особенность, что по отношенію къ каждому учебному предмету является въ нихъ особый учебникъ, существенно отличный отъ тѣхъ, которые предназначаются для мужскихъ заведеній; особый учебникъ по математикѣ, особый по физикѣ...

Предсѣдатель. Вы отступаете отъ тезиса.

Г. Миропольскій. Я веду свою рѣчь къ тому, что точно также и въ педагогикѣ для женщины составляется особое руководство,—это бы еще не бѣда; но плохо то, что при этомъ одни изъ составителей руководятся тою деликатностью, кототорая заставляла «даму пріятную во всѣхъ отношеніяхъ» говорить: «стаканъ дурно ведетъ себя»; и поэтому они выбрасываютъ изъ своего труда важнѣйшія части во имя односторонне понимаемаго приличія; другіе же выходятъ изъ того принципа, что женскій умъ не въ состояніи усвоить нѣкоторыхъ научныхъ истинъ, такъ напр., *этологія*, служащая центромъ педагогическихъ изслѣдованій, не войдетъ уже въ программу педагогики для женскихъ заведеній, какъ вещь для ума женскаго слишкомъ трудная, хотя безъ нея педагогія не мыслима; равнымъ образомъ по той же причинѣ опускается изложеніе законовъ памяти, за то вносится физіогномика, френологія, даже хиромантія, (см. очерки педагогіи г. Тимошенко). Мнѣ приходилось разбирать одинъ изъ такихъ учебниковъ (разборъ этотъ напечатанъ въ одномъ изъ нашихъ педагогическихъ журналовъ) и оказалось, что это—компиляція никуда не годная, хотя прикрытая довольно виднымъ авторитетомъ. И такъ, мы находимъ въ результатѣ, что ни дѣльнаго учебника, ни выработанной программы курса педагогики для женскихъ заведеній, откуда выходятъ матери и воспитательницы, нѣтъ; то, что̀ читается тамъ подъ этимъ именемъ, не заслуживаетъ имени педагогики; результатовъ также никакихъ нѣтъ. Какъ же положить предѣлъ этому порядку вещей?

Имѣя въ виду, что Общество согласно своей цѣли, естественно заинтересовано улучшеніемъ учебно-воспитательнаго дѣла какъ въ семействахъ, такъ и въ частныхъ, и общественныхъ заведеніяхъ, казалось бы, что именно Педагогическому Обществу слѣдовало принять на себя трудъ выработки нормальной программы педагогіи для женскихъ учебныхъ заведеній. Я думаю, что пока женщины не получатъ серьезнаго, глубокаго и всесторонняго знанія человѣческой природы, до тѣхъ поръ всѣ старанія улучшить воспитаніе будутъ миѳомъ; мы будемъ строить на воздухѣ и предпринимать однѣ палліативныя мѣры. Вотъ все, что̀ я хотѣлъ сказать по этому поводу.

Г. Сентъ-Илеръ. Изъ тѣхъ недостатковъ, на которые вы указываете, я одинъ принимаю вполнѣ, а именно, насчетъ вліянія игрушекъ; я дѣйствительно худо сдѣлалъ, что̀ опустилъ этотъ вопросъ, такъ какъ это есть особенность воспитанія дѣтей въ богатыхъ семьяхъ. Относительно же всѣхъ остальныхъ, я сдѣлаю одно общее замѣчаніе, что они не относятся исключительно къ этой средѣ...

Г. Миропольскій. Какъ? Напримѣръ, дѣтскіе балы, недостатокъ живой связи съ природою....

Г. Сентъ-Илеръ. Нѣтъ, не то, но вы, напр., привели отрывокъ изъ англійской книги; а вспомните «Мертвыя души» и разговоръ Чичикова съ дѣтьми Манилова. Тутъ то же самое, а среда другая.

Предсѣдатель. Позвольте замѣтить, что аристократы никогда не пошлютъ своихъ дѣтей на дѣтскіе балы, такъ какъ балы эти бываютъ только въ клубѣ, а лица высшаго круга никогда не пошлютъ туда своихъ дѣтей.

Г. Миропольскій. Здѣсь идетъ рѣчь о воспитаніи въ богатыхъ семействахъ; вы же говорите о высшемъ кругѣ...

Г. Сентъ-Илеръ. Мнѣ очень трудно отвѣтить на все сказанное вами, такъ какъ замѣчаній было очень много; я скажу относительно послѣдняго; вы говорите, о необходимости выработать программу педагогики для женскихъ учебныхъ заведеній; это, конечно, хорошо, но во 1-хъ, развѣ программа эта здѣсь будетъ обязательна для заведеній.

Г. Миропольскій. Здѣсь обязательность *нравственная;* тогда, по крайней мѣрѣ, воспитатели будутъ видѣть, что считаетъ компетентное, коллегіальное педагогическое учрежденіе нормальнымъ въ данномъ случаѣ.

Г. Сентъ-Илеръ. Хорошо, но я вамъ скажу, что это будетъ относиться къ воспитанію не тѣхъ дѣвушекъ, которыя будутъ матерями богатыхъ, знатныхъ мальчиковъ, потому что онѣ въ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ не воспитываются.

Г. Миропольскій. А въ тѣ курсы, о которыхъ вы говорите, развѣ пойдутъ матери богатыхъ семействъ?

Г. Сентъ-Илеръ. Но, мнѣ кажется, что гораздо полезнѣе дѣвушкамъ слушать курсъ педагогики тогда, когда онѣ окончили образованіе...

Г. Миропольскій. То есть, когда онѣ погубили 2 года, совершенно безполезно заучивая что-то по тетрадкамъ подъ именемъ педагогики, для того только, чтобы забыть выученное?

Г. Сентъ-Илеръ. Что касается тетрадокъ, то это явленіе вполнѣ естественное, вызываемое отсутствіемъ учебника; учителя не знаютъ, что дѣлать; но выработать педагогическую программу въ нашемъ Обществѣ, я считаю не вполнѣ удобнымъ еще и потому, что учебныя заведенія имѣютъ различный курсъ; въ однихъ педагогика читается 2 года, въ другихъ годъ, все это намъ чрезвычайно трудно будетъ сформировать. Затѣмъ, вы сдѣлали еще замѣчаніе, что существуетъ большое педагогическое невѣжество у родителей въ богатыхъ семьяхъ, а развѣ въ другихъ сферахъ оно не существуетъ, тамъ оно, пожалуй, еще больше...

Г. Миропольскій. Но, изъ этого не слѣдуетъ, что его нужно игнорировать...

Г. Сентъ-Илеръ. Конечно нѣтъ, но...

Г. Миропольскій. Къ тому же тамъ если невѣжество существуетъ, то оно сознается: народъ самъ говоритъ: «мы люди темные»; а здѣсь говорятъ: мы люди просвѣщенные, мы все знаемъ; поэтому то особенно и должно быть сдѣлано указаніе на невѣжество въ данномъ случаѣ, что оно не сознается.

Г. Сентъ-Илеръ. Въ рефератѣ, оно у меня и есть; но я думаю, что это недостатокъ общій, что даже и заграницею педагогика очень мало проникла въ большинство семействъ.

Г. Миропольскій. Но, вы согласны, что это основная причина?

Г. Сентъ-Илеръ. Пожалуй да...

Г. Миропольскій. Достаточно того, что въ данной средѣ средства—есть? Есть. Знаній—нѣтъ? Нѣтъ; вотъ это и слѣдуетъ выставить, иначе, оставляя въ сторонѣ причины, почему при средствахъ люди не умѣютъ воспитывать своихъ дѣтей, мы главный пунктъ дѣла оставимъ безъ разслѣдованія. Я повторяю, что необходимо указать *средства* къ устраненію причинъ, обусловливающихъ ненормальное воспитаніе, необходимо указать практическія мѣры.

Г. Сентъ-Илеръ. У меня въ послѣднемъ тезисѣ есть средство помочь этому дѣлу, если вы предлагаете другое, которое можетъ практически осуществиться, то конечно, это очень хорошо...

Г. Миропольскій. Мнѣ кажется, что выше предложенное мною средство, направленное прямо противъ педагогическаго невѣжества, удобоисполнимѣе, чѣмъ какое-либо другое.

Г. Сентъ-Илеръ. Я не противъ этого, если Общество согласится, то я разумѣется съ большимъ удовольствіемъ выслушаю рѣшеніе коммиссіи, такъ какъ я самъ, преподавая педагогику, часто нахожусь въ затруднительномъ положеніи....

Г. Миропольскій. Нѣтъ, я не васъ имѣлъ въ виду; въ педагогическомъ мірѣ вы давно извѣстны, какъ человѣкъ опытный и вполнѣ свѣдущій; напротивъ, я думаю, что ваше именно содѣйствіе въ этомъ случаѣ будетъ особенно важно и полезно; но на огромномъ пространствѣ Россіи найдется множество такихъ педагоговъ, которые не знаютъ, чѣмъ руководиться. Вы справедливо говорите, что теперь существуетъ необыкновенное разнообразіе въ объемѣ курса педагогики въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ; но отчего же оно существуетъ? Развѣ нельзя будетъ выработать соглашенія, установить одинаковый курсъ? Мнѣ кажется, что поставивъ дѣло ясно, указавъ правильныя, раціональныя основанія для его веденія, Общество можетъ считать себя вполнѣ правымъ, сдѣлавъ все то, что отъ него зависѣло.

Г. Волковъ. Я хотѣлъ указать на одну изъ причинъ выставленныхъ вами недостатковъ въ воспитаніи дѣтей въ богатыхъ семействахъ, которая, кажется, упущена какъ и въ рефератѣ, такъ и въ тезисѣ, это—складъ жизни семьи богатаго человѣка, именно та сторона склада, которая главнымъ образомъ обусловливается экономическими условіями. Мнѣ кажется, что въ статьѣ, подобной вашей, слѣдовало бы задаться такимъ вопросомъ: не имѣетъ-ли вліянія то обстоятельство, помимо всѣхъ остальныхъ, что семья, о которой вы говорите, есть богатая семья?

Г. Сентъ-Илеръ. Это я дѣйствительно забылъ сказать, только напрасно вы говорите это къ первому тезису, къ третьему, я прибавилъ: обезпеченное положеніе уничтожаетъ...

Г. Волковъ. Нѣтъ, я хотѣлъ говорить не объ обезпеченномъ положеніи, а объ излишкѣ. Г. Миропольскій совершенно справедливо вамъ замѣтилъ, что если говорить о недостаткахъ воспитанія въ богатыхъ семействахъ, то съ большимъ правомъ можно говорить о недостаткахъ воспитанія въ недостаточныхъ семьяхъ. Мнѣ кажется, это наводитъ на слѣдующее очень важное соображеніе, именно, что крайности сходятся, т. е. воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ также вредно, какъ и воспитаніе дѣтей въ недостаточныхъ семьяхъ. Вы не станете отрицать, что жизнь всѣхъ членовъ богатой семьи, слагается ненормально и эта-то самая ненормальность вліяетъ на воспитаніе дѣтей, даже помимо педагогической подготовки, помимо самыхъ добрыхъ жела-

ній устроить дѣло какъ можно лучше; она обусловли-ваетъ такой складъ жизни, такія привычки и вообще условія существованія, которыя никакъ не могутъ отвѣчать требованіямъ нормальнаго воспитанія, словомъ, помимо вредныхъ преданій, предразсудковъ, невѣжества, самое богатство семьи есть такое обстоятельство, которое мѣшаетъ правильному воспитанію дѣтей. То, что вы сказали, что богатый человѣкъ не имѣетъ права сказать: «я могу воспитать дѣтей хорошо», я бы выставилъ нѣсколько рѣзче, я бы сказалъ такому человѣку: «ты богатъ, и это-то обстоятельство мѣшаетъ тебѣ, какъ слѣдуетъ, воспитать твоихъ дѣтей. Твое богатство, тотъ излишекъ, которымъ ты пользуешься, является тормазомъ въ дѣлѣ правильнаго установленія воспитанія». Такимъ же точно тормазомъ является недостатокъ средствъ въ недостаточныхъ семействахъ; но говорить это надо главнымъ образомъ богатымъ, разумѣется, потому, что они имѣютъ хоть какія нибудь средства къ измѣненію этого порядка вещей, тогда какъ недостаточнымъ семьямъ прежде надо дать средства къ безбѣдному существованію, а потомъ уже говорить имъ о правильномъ воспитаніи. Мнѣ кажется, что на это обстоятельство, какъ на одну изъ причинъ выставленныхъ вами недостатковъ, слѣдовало указать въ вашемъ рефератѣ.

Г. Сентъ-Илеръ. Вы говорите, что надо сказать богатымъ семьямъ: «вы богаты, значитъ непремѣнно воспитаніе вашихъ дѣтей должно быть ненормально». Такъ?

Г. Волковъ. Нѣтъ, «вы богаты и это самое мѣшаетъ вамъ правильно поставить воспитаніе вашихъ дѣтей».

Г. Сентъ-Илеръ. Онѣ спросятъ: «почему»? Вы этого не объяснили.

Г. Волковъ. Это очень просто. Всѣ вещи, которыя покупаются, игрушки дѣтскія платья, вся обстановка до такой степени несообразна съ требованіями необходимости, что не можетъ не вліять разлагающимъ образомъ на дѣтскій характеръ.

Г. Сентъ-Илеръ. Мнѣ кажется, что было бы лучше, объяснить это на частностяхъ, потому что, если бы я дѣйствительно сказалъ то, что вы предлагаете сказать, то меня непремѣнно-бы спросили: почему? Нѣкоторыя изъ вашихъ замѣчаній мнѣ уже были сдѣланы, вы замѣчаете вообще то, что г. Миропольскій сказалъ въ частности, такъ что я не знаю, какъ бы мой рефератъ долженъ былъ удовлетворить вашему желанію.

Г. Волковъ. Сколько мнѣ кажется, мы съ г. Миропольскимъ расходимся въ нашихъ замѣчаніяхъ,—онъ налегаетъ особенно на то, что основнымъ условіемъ недостатковъ воспитанія въ богатыхъ семействахъ онъ считаетъ невѣжество родителей въ педагогикѣ. Мнѣ кажется, что эта причина относится къ недостаткамъ воспитанія вообще во всѣхъ семьяхъ,—гдѣ существуетъ невѣжество, тамъ порождаются недостатки воспитанія, это совершенно ясно. Но говоря о недостаткахъ воспитанія въ богатыхъ семьяхъ, по моему, основной причиной или, по крайней мѣрѣ, одной изъ главнѣйшихъ надо поставить роскошь, такъ какъ рѣдкія исключенія составляютъ богатые люди, живущіе скромно. Можетъ быть, противъ этого есть сильные аргументы, но они не были высказаны. Мое мнѣніе таково, что всякій богатый человѣкъ, потому именно, что онъ богатъ, стремится обставить себя цѣлой массой ненужныхъ вещей, цѣлой массой разнаго рода бездѣлушекъ, которыя въ состояніи внушить ребенку совершенно ненормальное отношеніе къ покупкѣ, пріобрѣтенію и имѣющимся въ домѣ вещамъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Я указалъ на недостатокъ стимула для труда, а то, что

вы говорите, надо бы развить въ частностяхъ, а то я не знаю какъ отвѣтить вамъ.

Г. Волковъ. Я не понялъ, отчего вы называете это частностями.

Г. Сентъ-Илеръ. Я говорю, вы должны бы на частностяхъ доказать. Вы говорите роскошь. Какая роскошь? Конечно, роскошь имѣетъ вліяніе, но какая именно роскошь, это все надо сказать. Положимъ, человѣкъ имѣетъ своихъ лошадей, но нельзя про нихъ сказать, что это ненужная вещь; затѣмъ кровать, стоющая 100 руб. вмѣсто того, чтобы стоить 10 рублей, конечно, это роскошь, но это не ненужная вещь. Все это надо обстоятельнѣе разъяснить, а то родители могутъ мнѣ сказать, что я говорю неясно.

Г. Волковъ. Я не претендую дополнить въ вашемъ рефератѣ, дополнить то, чего въ немъ не было, я говорю только, что въ немъ этого нѣтъ, и что это одинъ изъ пробѣловъ, которые желательно было-бы пополнить въ такой статьѣ какъ ваша, потому что, я все таки повторяю, считаю выставленное мною условіе основнымъ, главнѣйшимъ образомъ вліяющимъ на пониманіе цѣлой массы недостатковъ, о которыхъ вы говорили совершенно справедливо.

Г. Сентъ-Илеръ. А я думаю, что вамъ слѣдовало обстоятельно объясниться, потому что на общее замѣчаніе трудно сдѣлать возраженіе.

Г. Ремезовъ. Въ отношеніи къ Prinzenerzieĥung второй тезисъ, сколько намъ кажется, совершенно вѣренъ, но, по примѣненію къ Россіи, по нашему мнѣнію, онъ заключаетъ весьма важный пробѣлъ, именно недостатокъ чувства національности. Въ тѣхъ богатыхъ семействахъ, въ которыхъ слышали, что дѣтей нужно воспитывать, хотя и смѣшиваютъ часто воспитаніе съ дрессировкой, обыкновенно сильно заботятся о хорошемъ выговорѣ на всевозможныхъ иностранныхъ діалектахъ, и потому воспитателями въ такихъ семействахъ являются преимущественно, если не исключительно, одни только иностранцы, не знающіе ни исторіи народа, ни его быта, ни его нравовъ, а потому не могущіе развить въ своихъ питомцахъ чувства національности, и вотъ изъ этихъ—то юныхъ лингвистовъ являются потомъ люди, которые, во-первыхъ, положительно затрудняются говорить по-русски, а, во-вторыхъ, знаютъ русскаго крестьянина только по тѣмъ фантомамъ, которые вмѣстѣ съ экзотическими растеніями обыкновенною украшаютъ наши сельско-хозяйственныя выставки, а потому такіе они воображаютъ, что русскій крестьянинъ пашетъ землю въ козловыхъ сапогахъ съ лакированными отворотами и въ канаусовой рубахѣ, обшитой золотымъ позументомъ. На основаніи этихъ соображеній намъ казалось бы нелишнимъ прибавить ко второму тезису четвертый пунктъ, именно *недостатокъ чувствъ національности*.

Г. Сентъ-Илеръ. Не относится-ли ваше замѣчаніе къ старому времени и нѣтъ-ли въ новѣйшее время значительнаго улучшенія въ этомъ отношеніи. Это мое первое замѣчаніе, а вотъ второе: мнѣніе о крестьянинѣ, которое вы приписываете однимъ знатнымъ людямъ, принадлежитъ, очень многимъ, напр. дѣтямъ дворянъ, воспитывающимся въ деревнѣ, среди крестьянъ, это вліяніе прежняго крѣпостнаго права, конечно очень дурное, но нельзя сказать, чтобы теперь оно существовало въ значительной степени. Точно также въ настоящее время вы мало встрѣтите такихъ людей, которые не знали-бы говорить порусски. Я считаю справедливымъ ваше замѣчаніе, что это ненормально и, можетъ быть, согласился бы прибавить это объясненіе, но тогда его надо прибавить и въ рефератѣ, чего я не сдѣлалъ, потому что мои наблюденія показали мнѣ такое улучшеніе въ этомъ отношеніи, что надо надѣяться, что черезъ нѣсколько

времени эта непормальность совсѣмъ сгладится. Мы знаемъ семьи, очень высоко поставленныя, въ которыхъ это чувство національности развивается очень хорошо, конечно, не съ разу, а понемногу. Я не думаю, чтобы это замѣчаніе имѣло теперь большое значеніе, къ тому же о немъ очень много было писано.

3 тезисъ. Главными причинами этихъ слабыхъ сторонъ воспитанія дѣтей въ богатыхъ семействахъ можно считать: a) вредное вліяніе наемныхъ лицъ, окружающихъ богатыхъ дѣтей съ ранняго дѣтства; b) неосторожный выборъ воспитателей и воспитательницъ; c) вредное вліяніе частныхъ уроковъ; d) обезпеченное положеніе, уничтожающее необходимость труда, какъ средства для достиженія благосостоянія.

Г. Ремезовъ. Послѣ того, что я высказалъ отчасти по поводу перваго, отчасти по поводу втораго тезиса, выраженіе *неосторожный выборъ* будетъ не совсѣмъ вѣрно, потому что тамъ, гдѣ не знаютъ, что такое воспитатель, какое онъ имѣетъ значеніе, тамъ не можетъ быть ни неосторожности, ни осторожности, а только простое неумѣнье; все зависитъ отъ счастья, отъ удачи. Поэтому, мнѣ кажется, точнѣе употребить выраженіе *неудачный выборъ* воспитателя. Затѣмъ если-бы вы признали нѣкоторую силу моего возраженія на второй тезисъ, то надо бы прибавить *преимущественно изъ иностранцевъ*.

Г. Сентъ-Илеръ. *Неосторожный* относится вотъ къ какой мысли—моего реферата. Если я ничего не смыслю въ лошадяхъ и хочу купить себѣ лошадь, то я долженъ обратиться къ тѣмъ людямъ, которые знаютъ въ нихъ толкъ и ужъ вполнѣ положиться на ихъ выборъ; если я этого не сдѣлаю, то буду неосторожень, потому что мнѣ можетъ попасться очень скверная лошадь. Хотя это сравненіе нехорошее, но оно хорошо объясняетъ мою мысль. Родители же, не понимая, сами выбираютъ воспитателей...

Г. Ремезовъ. Поэтому выборъ бываетъ неудачный!

Г. Сентъ-Илеръ. Да неудачный, но и неосторожный. Неудача ничего не указываетъ, а неосторожность указываетъ средство ее исправить.

В. В. Михайловъ. Мнѣ, къ сожалѣнію, не удалось слышать реферата, но, и не выслушавъ, я считаю себя въ правѣ сказать нѣсколько словъ, потому что я принадлежу именно къ числу тѣхъ наемныхъ лицъ, о пользѣ которыхъ было сказано въ третьемъ тезисѣ и которымъ слишкомъ хорошо знакомо это дѣло. Изъ тезисовъ я могу заключить, что хотѣлъ сказать референтъ, но такъ какъ я незнаю всѣхъ подробностей, то, конечно, многое упустилъ изъ виду и не скажу многаго изъ того, что сказалъ бы, если бы зналъ весь рефератъ. Изъ тезисовъ и преній я вижу, что референтъ вообще недоволенъ домашнимъ воспитаніемъ. Здѣсь говорилось, между прочимъ, что сочувствіе къ этому вопросу общее, что всѣмъ хотѣлось знать конечный результатъ преній, между тѣмъ они къ практическому рѣшенію почти не пришли. Я слышалъ, что многіе изъ оппонентовъ выражали неудовольствіе противъ богатыхъ семействъ, тутъ были насмѣшки надъ толстыми тельцами и т. д. всѣ желали въ ихъ огородъ пустить камнемъ. Я скажу, что тамъ есть явленія гораздо болѣе интересныя, нежели думаютъ, т. е. существуютъ семьи, которыя дѣйствительно серьозно слѣдятъ за дѣломъ воспитанія и которымъ самъ рефератъ принесетъ ту пользу, что о немъ будутъ говорить и толки о немъ будутъ интересовать ихъ. Конечно, въ богатыхъ семьяхъ существуетъ много неудобствъ, много нехорошаго, но въ нихъ положительно есть желаніе добра; если родители и виноваты, то во всякомъ случаѣ нисколько невиноваты дѣти,

которыя случайно родились въ богатыхъ семействахъ, которыхъ мы не признаемъ удобными разсадниками хорошаго воспитанія. Мнѣ удалось быть воспитателемъ въ семьѣ довольно богатой, гдѣ мать жадно прислушивалась ко всему, что выходило новаго и старалась примѣнить это къ дѣлу. Это была женщина умная, энергическая, она надѣлала много ошибокъ и съ сыномъ своимъ не пришла ни къ какому конечному результату, но тутъ уже способствовала этому среда и особенныя обстоятельства. Конечно, желательно было-бы вырвать дѣтей изъ этой среды и отдать ихъ въ общественное воспитаніе, гдѣ они могли бы идти обычнымъ путемъ. Говорено было, что въ богатыхъ семействахъ нѣтъ регламентировки, напротивъ того тамъ регламентировка полная; я не говорю о купеческихъ семьяхъ, потому что я ихъ причисляю не къ богатымъ, а къ мужицкимъ семьямъ, т. е. къ семьямъ зажиточныхъ мужиковъ, у которыхъ есть залежныя деньги. Но регламентировка не приноситъ никакого благотворнаго вліянія въ большинствѣ богатыхъ семействъ, потому что рядомъ съ этимъ порядкомъ существуетъ много неудобствъ, которыя, какъ бы родители ни маскировали ихъ, никогда нельзя скрыть отъ дѣтей, потому что чутье у нихъ до такой степени сильно и вѣрно, что отъ него никогда не укроются ни воспитатели, ни родители, напр. отецъ, не ходящій къ обѣднѣ, но посылающій туда своего сына, ни къ чему не придетъ, потому что сынъ все таки въ концѣ концовъ скажетъ: отчего ты самъ не ходишь? если же онъ запуганъ, то не скажетъ этого, но подумаетъ, и дѣло будетъ все равно испорчено. Главный недостатокъ богатыхъ родителей есть недостатокъ сознанія или боязнь уронить себя съ своего пьедестала; но если мы будемъ укорять этихъ лицъ, которыхъ многіе изъ оппонентовъ признали неспособными выбрать воспитателя, какъ лошадь, то я скажу, что у насъ существуетъ цѣлая фаланга воспитателей, которые низводятся до этого сознанія, слѣдовательно ихъ надо обвинить гораздо болѣе, чѣмъ родителей. Г. Сентъ-Илеръ практически доказалъ, что надо улучшить нравственную и умственную экономію лицъ, занимающихся воспитаніемъ, а я скажу, что улучшеніе не поможетъ. Я считаю себя сноснымъ человѣкомъ, а между тѣмъ были семьи, въ которыхъ я многаго не могъ сдѣлать. Та женщина, о которой я говорилъ, къ которой я имѣю полное уваженіе,—она теперь умерла,—была энергична, любила своего сына; день она располагала такимъ образомъ. (Я говорю немного раздражительно, потому что я нервный человѣкъ и не могу вносить порядка въ изложеніе, къ тому же я сегодня не приготовился говорить, но все таки, я думаю, что мои замѣчанія принесутъ кой какую пользу). И такъ день этого мальчика вотъ какъ былъ расположенъ: четыре часа уроковъ, посреди дня гулянье съ матерью, которой онъ обязанъ былъ разсказывать все, что получилъ во время урока; если былъ урокъ географіи, то въ лѣтнее время она заставляла его чертить карты на пескѣ. За обѣдомъ—тоже умныя рѣчи, конечно, наводящія на размышленія. Послѣ обѣда — petits jeus, географическое и арифметическое лото, такъ что ребенокъ иногда говорилъ: ахъ, опять играть! Ему было это тяжело. Но мать дѣлала все это изъ желанія принести ему пользу, для этого она много читала, просиживала за книгами ночи. Наконецъ она призываетъ человѣка, пользовавшагося довѣріемъ, знаменитаго педагога, и говоритъ ему: мнѣ бы хотѣлось дать своему сыну необыкновенное воспитаніе. Тотъ дѣлаетъ ей вопросъ: А вашъ сынъ необыкновенный мальчикъ? Это ее сильно разсердило, она отвѣчаетъ ему: Все-таки хорошій мальчикъ.—Но онъ необыкновенный мальчикъ?—Конечно обыкновенный!—Ну, если

обыкновенный, то вы дайте ему обыкновенное воспитаніе. Они разошлись и она больше не хотѣла съ нимъ встрѣчаться. Я говорилъ съ этимъ педагогомъ и жаловался ему на весь этотъ складъ жизни,—я тогда былъ очень молодъ,—что ничего не могу сдѣлать. Онъ говоритъ мнѣ: «Вы должны оставить этотъ домъ, вы тутъ ничего не сдѣлаете, потому что сила этой женщины слишкомъ велика и она убьетъ ребенка». Окончилось дѣйствительно тѣмъ, что она утомила его въ концѣ. Но мнѣ жаль было оставить мальчика, я къ нему привязался, да и онъ ко мнѣ тоже. Я привожу этотъ фактъ какъ образчикъ того, что все таки въ богатыхъ семействахъ существуетъ желаніе сдѣлать много хорошаго, да и дѣтей оттуда можно получить хорошихъ; самый этотъ мальчикъ былъ необыкновенно сильная и хорошая натура, но въ концѣ концовъ она была забита. Если-бы болѣе занимались вопросами общественнаго воспитанія, то тогда бы можно было сдѣлать, чтобы дѣти достаточныхъ семей воспитывались хорошо; тогда и богатые люди постараются не отстать отъ нихъ въ дѣлѣ воспитанія, поэтому болѣе интереса заботиться о тѣхъ, изъ которыхъ дѣйствительно можетъ что нибудь выйти. Такъ напр. широко берущее замѣчаніе г. Миропольскаго, относящееся ко всѣмъ характерамъ, что болѣе хорошихъ типовъ можно изучить въ другой сферѣ, чѣмъ въ сферѣ богатыхъ людей, гдѣ менѣе данныхъ для полученія хорошихъ типовъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Въ рефератѣ есть нѣкоторыя замѣчанія, о которыхъ вы упомянули, напр. о регламентаціи. Объ этомъ даже упомянуто въ тезисѣ и это и есть причина излишняго напряженія физическихъ и умственныхъ силъ и нервности, которыя вы, вѣроятно, замѣтили въ этихъ дѣтяхъ.

В. В. Михайловъ. Да.

Г. Сентъ-Илеръ. Относительно того, что лучше заниматься воспитаніемъ бѣдныхъ, а богатыя сами за ними послѣдуютъ, я не могу согласиться, потому что въ богатыхъ семействахъ есть такія особенности, о которыхъ надо отдѣльно говорить, такъ какъ это особенная черта воспитанія.

В. В. Михайловъ. Вы говорите: надо улучшить воспитателей, но вѣдь корень зла лежитъ дальше.

Г. Сентъ-Илеръ. Я разумѣется, никогда не думаю, чтобы этимъ можно было все сгладить, я предлагаю палліативное, предложите настоящее средство.

Г. Эвальдъ. Послать дѣтей въ школу—у богатыхъ уже есть это сознаніе. Но это не единственное средство.

Г. Сентъ-Илеръ. То, что вы говорили о воспитателяхъ опять-таки вѣрно, но согласитесь, что воспитатель, знающій дѣло, больше сдѣлаетъ, чѣмъ воспитатель, вовсе съ нимъ незнакомый, и поэтому, конечно, слѣдуетъ заботиться о томъ, чтобы воспитатели получали хорошую подготовку. Вы говорите, что даже хорошій воспитатель не сдѣлаетъ всего, что нужно, но все-таки онъ сдѣлаетъ много, и вы обезпечены отъ людей,—вы, вѣроятно встрѣчали такихъ людей болѣе нежели мы, незанимающіеся воспитаніемъ дѣтей въ богатыхъ семействахъ,—людей просто вредныхъ, безнравственныхъ, занимающихъ эти мѣста вслѣдствіе своего слишкомъ легкаго и даже циническаго взгляда на воспитаніе дѣтей въ богатыхъ семействахъ, которое они считаютъ средствомъ получить обезпеченное положеніе при наименьшемъ трудѣ.

В. В. Михайловъ. Этого трудно избѣжать, потому что всякій порядочный человѣкъ, какъ сказалъ г. Миропольскій...

Г. Миропольскій. Я этого не говорилъ.

В. В. Михайловъ. Не пойдетъ въ эту должность. Какъ только лицо вы-

работаетъ что нибудь, изъ него выйдетъ порядочный человѣкъ, то онъ поворачиваетъ спину всякому частному дѣлу и идетъ лучшей, человѣческой дорогой. Я всегда выискивалъ людей, способныхъ къ дѣлу воспитанія; такъ я зналъ одного технолога, который былъ отличный воспитатель и практическій человѣкъ, и я его ловилъ каждый разъ, какъ онъ не имѣлъ мѣста. Стало быть трудно готовить людей спеціально для домашняго воспитанія.

Г. Сентъ-Илеръ. Если вы говорите, что вообще неохотно идутъ въ частную службу, то это несправедливо, есть цѣлый отдѣлъ частной службы, именно технической отдѣлъ желѣзныхъ дорогъ, въ который многіе охотно поступаютъ, Слѣдовательно, весь вопросъ въ томъ, какъ устроить воспитателя.

В. В. Михайловъ. Это потому, что служащіе тамъ получаютъ пан, а учитель сегодня на мѣстѣ, а завтра ему откажутъ, потому, что у мальчика желудокъ заболѣлъ.

Г. Сентъ-Илеръ. Объ этомъ очень трудно говорить, потому что это зависитъ отъ чисто индивидуальныхъ взглядовъ. Я думаю, что пока существуютъ люди, желающіе имѣть воспитателей, до тѣхъ поръ будутъ существовать и люди, желающіе поступить въ эту должность; такъ какъ есть спросъ, будетъ и отвѣтъ. Теперь вопросъ въ томъ займутъ-ли эти мѣста люди неподготовленные, шарлатаны или люди, которые добросовѣстно отнесутся къ своему дѣлу, постараются подготовиться къ нему. Если родителямъ скажутъ: Вы не можете хорошо рѣшить, посовѣтуйтесь, вотъ чего требуютъ отъ воспитателя, и они не обратятъ на это вниманія, то тогда можно сказать, что богатые люди будутъ гораздо болѣе виноваты, если не получатъ хорошаго воспитателя. Вотъ все, что я хотѣлъ сказать.

Г. Перетцъ. Къ сожалѣнію, я пропустилъ то время, когда подвергался обсужденію третій тезисъ. Съ тѣмъ, что было вами сказано въ третьемъ тезисѣ нельзя не согласиться, потому—что, конечно, въ богатыхъ семействахъ воспитаніе находится далеко въ неудовлетворительномъ положеніи. Пренія, которыхъ мы были свидѣтелями, еще болѣе разъяснили этотъ вопросъ. Вы указываете причины слабыхъ сторонъ домашняго воспитанія и говорите между прочимъ въ вашемъ 3-мъ тезисѣ, что при урокахъ, даваемыхъ преподавателемъ на дому ученику, въ теченіе цѣлаго часа приходится быть въ напряженномъ состояніи. На это можно замѣтить слѣдующее: во-первыхъ, весьма часто при домашнихъ урокахъ преподаватель имѣетъ не одного, а двухъ, трехъ учениковъ, во-вторыхъ, бесѣда, въ которую переходитъ урокъ съ немногими учениками есть наиболѣе удобная форма какъ въ учебномъ, такъ и въ воспитательномъ отношеніи. Бесѣдуя съ однимъ ученикомъ, вы вовсе не должны заботиться о дисциплинѣ, которая должна поддерживаться въ классѣ уже въ силу того, что тамъ на вашихъ рукахъ масса, малѣйшій говоръ которой мѣшаетъ вашимъ занятіямъ. Необходимость классной дисциплины обусловливаетъ мѣры взысканія, которыя также въ воспитаніи совершенно ненормальны. Въ классѣ, имѣя въ виду успѣхи всѣхъ, вы должны задерживать болѣе развитыхъ, тогда какъ при домашнихъ занятіяхъ этого быть не можетъ. Относительная польза урока обусловливается качествами преподавателя, а домашнее обученіе тутъ собственно не причемъ. То соревнованіе, которое замѣчается между учениками въ школѣ, вовсе нежелательно, потому что дѣти должны быть заинтересованы самимъ предметомъ, желаніе же опередить товарища порождаетъ зависть, тщеславіе, развитіе которыхъ, полагаю, никакъ не желательно. По этимъ соображеніямъ я не могу съ вами согласиться, что одна изъ причинъ сущест-

вующихъ слабыхъ сторонъ домашняго воспитанія, даже одна изъ главныхъ, какъ сказано, заключается въ частныхъ урокахъ. Обученіе въ школѣ дешевле, это вѣрно, но домашнее—болѣе цѣлесообразно. Всякая школа есть въ нѣкоторомъ родѣ хорошая казарма, и чѣмъ она многолюднѣе, тѣмъ сильнѣе въ ней должна поддерживаться дисциплина. Общественная школа обезцвѣчиваетъ характеръ человѣка, подавляя активныя его стороны желаніемъ прежде всего развить послушаніе въ ребенкѣ, который, находясь въ искуственной школьной обстановкѣ, чувствуетъ себя въ исключительномъ положеніи и свыкается съ нимъ только современемъ, потому, что ребенокъ со всѣмъ можетъ свыкнуться. Школа имѣетъ, конечно, и хорошія стороны, существованіе ея обусловливается дешевизной, необходимостью сгладить нѣкоторыя черты характера, развивающіяся въ человѣкѣ, необходимостью демократизировать человѣка съ самаго дѣтства. Я говорю о вредныхъ сторонахъ, потому что онѣ существуютъ въ настоящее время. Я не ставлю вопроса о преимуществѣ того или другаго воспитанія, а возражаю только по поводу частныхъ уроковъ. Уроки эти я признаю полезнѣе школьныхъ, потому что, занимаясь съ однимъ или нѣсколькими учениками, учитель примѣняется только къ ихъ развитію, занятія не требуютъ поддержанія дисциплины, обученіе идетъ успѣшнѣе, не развивая въ дѣтяхъ чрезъ соревнованіе, тщеславія, зависти. Къ этому еще много можно бы было присовокупить, но и то, что я сказалъ, достаточно указываетъ на то, что обученіе дѣтей при помощи такъ называемыхъ частныхъ уроковъ нисколько не уступаетъ школьному обученію и напротивъ, можетъ быть, имѣетъ многія преимущества.

Г. Сентъ-Илеръ. Въ рефератѣ есть фраза доказывающая, что я вовсе не отрицаю возможности пользы частныхъ уроковъ, я сказалъ, что *въ большинствѣ случаевъ* относительно частныхъ уроковъ можно сдѣлать серьозное замѣчаніе. Какое вы не возьмете сочиненіе напр. Грубе или Любена, всегда методика выработана для школы. Методика же преподаванія отдѣльныхъ уроковъ вовсе не выработана. Школьную методику переносятъ на домашнее обученіе и вслѣдствіе того въ большинствѣ случаевъ частные уроки бываютъ хуже школьныхъ. Практически это можно такъ выразить. Видѣли-ли вы много дѣтей, бравшихъ частные уроки дома и хорошо выдержавшихъ экзаменъ въ какое нибудь заведеніе въ высшій классъ, а не въ маленькій? Вы говорите, что соревнованіе вредная вещь, но вѣдь это общій человѣческій стимулъ, который вы никогда не уничтожите ни въ школѣ, ни въ жизни. Никто не говоритъ о завистн—это скверное чувство но о томъ, чтобы считать свой отвѣтъ хорошимъ или дурнымъ, сравнивать его съ другими, это мы всѣ болѣе или менѣе дѣлаемъ, потому что, сдѣлавъ что нибудь, мы остаемся или довольны этимъ, или недовольны, значитъ сравниваемъ съ другими подобными работами и считаемъ, что мы сдѣлали нисколько не хуже другихъ.

Г. Перетцъ. Что касается того, что методика приспособлена для школы, то это не есть возраженіе по той простой причинѣ, что весьма естественно, что составители имѣли въ виду всегда школы, такъ какъ преподаватель, знающій свое дѣло и опытный, всегда съумѣетъ приноровиться къ ученику и это тѣмъ легче, что ему не придется стѣсняться той массой условій, которыя ему придется имѣть въ школѣ: онъ долженъ поддерживать дисциплину, примѣняться или къ наиболѣе слабымъ, или къ среднимъ ученикамъ. Если онъ примѣняется къ среднимъ, то теряютъ и хорошіе, и малоподготовленные, если къ слабымъ — теряютъ и средніе, и хорошіе, если же къ хорошимъ — выходитъ еще хуже. Этихъ обстоятельствъ не существуетъ въ домашнемъ воспитаніи. Если

передъ вами одинъ или нѣсколько учениковъ, то бесѣда ведется самымъ простымъ образомъ, вамъ не приходится употреблять мѣръ взысканія, это просто разговоръ; если онъ интересенъ, то цѣль ваша вполнѣ достигнута. Сколько мнѣ случалось заниматься и въ школѣ, и въ домахъ, я вывелъ такое заключеніе, что занятія съ отдѣльными учениками имѣютъ то преимущество, что тутъ вы всегда достигаете цѣли, если же имѣете передъ собой крайне испорченныхъ богатой барской обстановкой дѣтей, то тогда только ваши усилія разбиваются о преграды, которыя вытекаютъ изъ этихъ условій. Я помню 15-лѣтняго мальчика, котораго нельзя было заставить написать сколько нибудь сноснымъ почеркомъ математическую выкладку, который ко всему привыкъ относиться небрежно. Вы говорите ему: сдѣлайте еще разъ, онъ дѣлаетъ также небрежно, въ третій разъ онъ дѣлаетъ гримасу, и только постоянными усиліями достигаете того, что онъ пріучается порядочно писать. Онъ этого не дѣлалъ прежде, потому что привыкъ слегка относиться ко всему. Всякій трудъ для него ужасенъ, потому что сама обстановка не пріучила его трудиться. Если я веду катехизацію въ классѣ, то стараюсь, чтобы въ ней по возможности участвовали всѣ ученики, отступая отъ этого правила тѣмъ чаще, чѣмъ многолюднѣе классъ. Если сидитъ одинъ ученикъ, то такихъ опущеній быть не можетъ. Оставляя многія частности, говорящія въ пользу домашняго воспитанія, не поднимая вопроса о преимуществѣ того или другаго, я тѣмъ не менѣе не могу не упомянуть, что домашнее обученіе, если только предположить, что преподаватель одинаково талантливъ, добросовѣстенъ, идетъ успѣшнѣе. Вы, или одинъ изъ вашихъ оппонентовъ, обратилъ вниманіе на то, что дома трудно подготовить ребенка въ старшіе классы, но это зависитъ отъ другихъ причинъ. Большей частью воспитаніе въ богатыхъ семействахъ ведется такимъ образомъ, что къ дѣтямъ послѣ кормилицъ, нянекъ, боннъ приглашается гувернантка или гувернеръ, который долженъ быть тѣмъ, что принято называть Klassenlehrer, т. е. онъ долженъ обучать нѣсколькимъ предметамъ. Это бываютъ люди, которые часто не обладаютъ свѣдѣніями изъ всѣхъ предметовъ, которые входятъ въ курсъ элементарнаго обученія, они незнакомы съ дѣломъ, не умѣютъ связать дѣла такимъ образомъ, чтобы повести его стройно. Далѣе, такъ какъ для поступленія въ младшіе классы требуется очень немного, то они это преподаютъ часто въ непедагогическихъ формахъ, тѣмъ не менѣе достигаютъ того, что ребенокъ выучивается читать, писать, религіи до извѣстной степени, но затѣмъ подвигаясь далѣе, приходится спеціализировать занятія, т. е. является необходимость въ предметныхъ учителяхъ. Гувернеръ или гувернантка не могутъ въ лицѣ своемъ соединить предметныхъ учителей по тѣмъ отраслямъ знанія, которыя входятъ въ программу учебныхъ заведеній, и для нихъ это дѣло весьма трудное. Одни отказываются отъ него, другіе нѣтъ и ведутъ дѣло неуспѣшно. Если въ то время, когда ребенокъ окончилъ первоначальное обученіе, мы обратимся къ помощи предметныхъ учителей, то дѣло выиграетъ и результатъ будетъ нисколько не хуже школьныхъ, даже лучше. Я привожу не апріористическіе выводы; мнѣ случалось наблюдать подобныя явленія и я знаю дѣтей, которыя съ успѣхомъ занимались дома. Такимъ образомъ дѣйствительно есть причины, мѣшающія правильному веденію этого дѣла, но онѣ заключаются въ самыхъ условіяхъ, въ которыхъ поставлены дѣти, т. е. въ тѣхъ условіяхъ, которыя порождались ихъ семьей, ея богатствомъ, принадлежностью

къ высшему кругу и другими обстоятельствами, вслѣдствіе которыхъ явились тѣ дурныя стороны, о которыхъ сегодня было достаточно упомянуто.

Г. Сентъ-Илеръ. Я думаю, что въ вашемъ возраженіи есть возраженіе вамъ же самимъ. Въ отличіе отъ уроковъ школьныхъ, вы частный урокъ назвали разговоромъ. Этого не должно быть, урокъ не долженъ быть разговоромъ, это работа, для успѣшнаго выполненія которой, ученикъ долженъ въ учителѣ видѣть извѣстный авторитетъ. Если надо скорѣе подготовиться изъ математики въ университетъ, то частные уроки дадутъ больше, съ этимъ я согласенъ. Но если мы возмемъ другую сторону частныхъ уроковъ, то вы никогда не будете обезпечены, что ребенокъ вполнѣ усвоилъ все, что вы ему говорили, это вопросъ вовсе не такой легкій, какъ вы стараетесь доказать. У меня въ статьѣ есть весьма мѣткія указанія нѣмца, что люди, воспитанные на частныхъ урокахъ, вообще чрезвычайно плохи относительно математики и граматики, въ серьозномъ пониманіи этихъ наукъ. Это, я думаю, дѣйствительно вѣрно, потому, что тѣ асоціаціи, которыя образуются на частныхъ урокахъ, вообще слишкомъ мелки; является дѣйствительно много частныхъ свѣдѣній, собранныхъ въ мелкія группы, которыя такъ и забываются, а въ школѣ развитіе въ одинъ общій законъ дѣлается потому легче, что тутъ работаетъ много умовъ и затрогивается много сторонъ предмета. Я нисколько не противорѣчу тому, что на частномъ урокѣ вы ученику многое объясните подробнѣе и онъ очень хорошо передастъ это вамъ, но это единственный результатъ. Въ школѣ я дѣйствительно не имѣю возможности такъ часто обращаться къ одному ученику, но вслѣдствіе того, что я постоянно обращаюсь къ разнымъ ученикамъ, возникаютъ такіе вопросы, которые никогда не поднимутся на частномъ урокѣ; и это и составляетъ преимущество школы передъ частными уроками.

Г. Перетцъ. Вы говорили объ авторитетѣ учителя, но дѣло въ томъ, что онъ создается суммой тѣхъ нравственныхъ качествъ, которыми онъ обладаетъ, такъ что этотъ вопросъ слѣдуетъ отстранить. Что же касается обезпеченія въ томъ, дѣйствительно-ли вашъ ученикъ достигъ тѣхъ результатовъ, которые были вамъ желательны, то остается вотъ какое средство—повѣрка. Но дѣло въ томъ, что когда передъ вами масса учениковъ, то ее гораздо труднѣе произвести, чѣмъ когда только одинъ ученикъ. Что касается до полноты знанія, то это прямо зависитъ отъ учителя. Если вы достаточно знакомы съ дѣтской натурой, то вы заранѣе можете предвидѣть массу отвѣтовъ, которые получите въ школѣ....

Г. Сентъ-Илеръ. Почему?

Г. Перетцъ. Такъ что, бесѣдуя съ однимъ ученикомъ, вы можете всесторонне взглянуть на предметъ и довести его до тѣхъ выводовъ, которые составляютъ цѣль урока.

Г. Сентъ-Илеръ. Съ какой стати я буду поднимать вопросы, когда ребенокъ самъ не поднялъ? Тамъ это является какъ замѣчаніе товарищей...

Г. Перетцъ. А тутъ какъ ваше замѣчаніе.

Г. Сентъ-Илеръ. Наконецъ я вамъ скажу одну важную вещь: когда передо мной много учениковъ; то я имѣю возможность хорошо дать урокъ, потому что неполнота моего изложенія непремѣнно будетъ замѣчена, если дисциплина класса хороша и дѣти привыкли обращаться къ учителю за разъясненіями вопросовъ. Вообще вы должны согласиться, что на частныхъ урокахъ всего этого нѣтъ, потому что они небрежнѣе даются.

Г. Перетцъ. Съ этимъ-то я несогласенъ. Если нѣкоторые преподаватели, провозившись на урокахъ въ школѣ...

Г. Сентъ-Илеръ. Въ большинствѣ случаевъ это такъ и бываетъ.

Г. Перетцъ. Разумѣется, многіе даютъ частные уроки небрежнѣе, то это вопросъ посторонній. Остановимся на томъ, какъ можетъ быть ведено и то, и другое дѣло при совершенно одинакихъ условіяхъ. Вы, кажется, говорили о томъ..

Г. Сентъ-Илеръ. Я только вотъ что хочу прибавить. Вы говорите какъ должно быть, а я говорю о томъ, что въ дѣйствительности существуетъ. Это опять характерное явленіе, которое отъ васъ беру. Дѣйствительно всегда такъ бываетъ, что учителя, сдавши казенные уроки, идутъ на частные и даютъ ихъ плохо.

Г. Перетцъ. Предположимъ, вы даете въ день пять уроковъ, я увѣренъ, что пятый будетъ хуже первыхъ, потому что вы устали. Относительно же вообще частныхъ и школьныхъ уроковъ, я того мнѣнія, что успѣхъ уроковъ обратно пропорціоналенъ количеству учениковъ, поэтому въ большихъ классахъ...

Г. Сентъ-Илеръ. Такой пропорціи нельзя сдѣлать. Въ школѣ самодѣятельность учениковъ развивается въ самомъ лучшемъ видѣ, потому что она затрогивается чрезвычайно полно. Остановимся на почвѣ дѣйствительно существующей. Мы беремъ богатыя, знатныя семейства, живущія въ Петербургѣ. Кто даетъ у нихъ уроки? Мы всѣ, учащіе въ казенныхъ заведеніяхъ: Когда даемъ? Послѣ казенныхъ. Значитъ даемъ, по вашему заключенію, нехорошо.

Г. Перетцъ. Изъ моего заключенія слѣдуетъ, что будемъ давать ихъ съ меньшей энергіей, хуже, но только потому, что они даются послѣ казенныхъ. Но если представимъ, что прежде будемъ давать частные уроки, а потомъ казенные, то придемъ къ обратному заключенію. Почему вы считаете, что вопросъ, поставленный ученикомъ, поведетъ къ цѣли, а если его поставитъ учитель, то не приведетъ. Я думаю совершенно напротивъ, т. е. вопросъ учителя всегда будетъ умѣстнѣе вопроса ученика. При помощи наводящихъ вопросовъ можно прійти къ тѣмъ выводамъ, къ какимъ нужно.

Г. Сентъ-Илеръ. Возмемте отца этой методы Сократа и замѣтьте, что всѣ его разговоры съ учениками были недлинны. А мы, что дѣлаемъ? Если возмемъ хорошаго учителя къ маленькому мальчику, то онъ долженъ будетъ заниматься съ нимъ пять часовъ. Вы ничего не опредѣлили относительно того, что я высказалъ въ своемъ рефератѣ объ особенностяхъ ассоціацій, которыя образуются. Ассоціаціи мѣста и времени самыя незначительныя, а выработка ассоціацій разсудочныхъ не такъ легка. Вслѣдствіе того, что ученику становится скучно, трудно—онъ старается отдѣлаться отъ учителя.

Г. Перетцъ. Если разговоры Сократа короче тѣхъ, которые вы предполагаете между учителемъ и ученикомъ, то это справедливо настолько, насколько ученики его старше тѣхъ, съ которыми учителю приходится имѣть дѣло въ настоящее время, и насколько учитель будетъ худшій педагогъ, чѣмъ Сократъ.

Предсѣдатель. Г. Миропольскій имѣетъ сдѣлать собранію заявленіе.

Г. Миропольскій. Оппонируя г. Сентъ-Илеру, я пришелъ къ нѣкоторому практическому соображенію, которое, мнѣ кажется, во всякомъ случаѣ не безполезно. (Движеніе между слушателями). Въ этомъ заявленіи я не скажу ничего новаго, я дѣлаю его по предложенію г. предсѣдателя, который нашелъ возможнымъ его осуществить. Я, съ своей стороны, глубоко убѣжденъ

въ томъ, что полезно и хорошо не упускать изъ виду всякой возможности благодѣтельно вліять на практическое разрѣшеніе обсуждаемаго нынѣ вопроса, въ добрую сторону. Со стороны же Педагогическаго Общества естественно принять всѣ мѣры къ возможному улучшенію воспитательнаго дѣла. Я, между прочимъ, заявилъ выше предложеніе, которое, казалось бы, вполнѣ отвѣчало задачамъ Общества, именно, я предложилъ выработать *нормальную программу педагогіи* для женскихъ учебныхъ заведеній. Не было возраженія, чтобъ эта программа была излишня, потому что такой нынѣ пока не существуетъ, а нужда въ ней очевидна и осязательна. Такъ какъ наше Общество представляетъ компетентное коллегіальное педагогическое учрежденіе, то, по моему убѣжденію, на немъ лежитъ моральная обязанность принять всѣ зависящія отъ него мѣры въ данномъ случаѣ, и было бы весьма полезно, если бы Педагогическое Общество поручило бы кому-нибудь изъ своихъ членовъ составить программу и въ объяснительной къ ней запискѣ подробно изложить мотивы и основанія такого труда, для того, чтобъ Общество вполнѣ основательно имѣло бы возможность убѣдиться въ раціональности самой программы. Или, можетъ быть, удобнѣе окажется составить коммиссію, которая бы самостоятельно обсудила этотъ вопросъ и результаты своихъ работъ внесла бы на обсужденіе Общества. Вотъ мое предложеніе.

Предсѣдатель. Такъ какъ вы сами возбудили этотъ вопросъ, то Общество будетъ просить васъ самихъ составить напередъ программу для самой коммиссіи, чтобы она имѣла возможность знать, о чемъ она будетъ разсуждать: Вы обѣщаете составить рефератъ, если устроится коммиссія? Если вы не можете сдѣлать это въ скоромъ времени, то мы будемъ терпѣливо ждать, зная, что трудъ будетъ составленъ замѣчательный.

Г. Миропольскій. Я не отказываюсь принять на себя этотъ трудъ, тѣмъ болѣе, что я нѣкоторое время самъ былъ преподавателемъ этого предмета и въ женскихъ заведеніяхъ, и горячо сочувствую успѣху этого дѣла, которое слишкомъ серьезно, чтобы остаться къ нему равнодушнымъ. Только я могу приготовить этотъ трудъ не раньше, какъ въ концѣ настоящей сессіи, потому что мнѣ и безъ того придется прочесть рефератъ о книгѣ г. Корфа, написанный мною по предложенію Общества.

Г. Сентъ-Илеръ. Я бы желалъ, чтобы мой бывшій четвертый тезисъ или заявленіе все-таки не остался совсѣмъ безъ послѣдствій. Я бы просилъ Общество, нельзя-ли устроить коммиссію, которая бы разсмотрѣла мое заявленіе объ учрежденіи справочной конторы и публичныхъ лекцій педагогики и психологіи.

Предсѣдатель. По принятому порядку лицо, дѣлающее заявленіе, становится членомъ коммиссіи, а потомъ записываются и другіе члены. Кто кромѣ г. Сентъ-Илера, который является предсѣдателемъ, желаетъ записаться въ коммиссію.

Изъявили желаніе записаться въ коммиссію слѣдующіе члены: гг. Ремезовъ, Миропольскій, Ф. Эвальдъ, Рашевскій и г-жа Москвитинова.

Г. Сентъ-Илеръ. Не лучше-ли поступить такимъ образомъ: я составлю проектъ, который и прочту здѣсь?

Предсѣдатель. Дѣйствительно, это лучше. Вы его сначала здѣсь прочтете, а потомъ въ коммиссіи.

Въ слѣдующее засѣданіе, 6-го ноября, назначено чтеніе г. Дубровскаго «Отзывъ о руководствѣ къ зоологіи Мечникова, составленномъ по Любену», а затѣмъ пренія по тезисамъ г. Брянскаго и г-жи Москвитиной.